تنمية مهارات التفكير

لدى المتعلمين

تأليف

أ. د. سلوى مرتضى

د. محمد جهاد جمل

مؤسسة الرسالة

الدار العامرة

تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين

المؤلف: مرتضى، سلوى محمد علي

الناشر: مؤسسة الرسالة العالمية

: مدينة النشر: بيروت

تاريخ النشر: 2009

عدد الصفحات: 232 صفحة



مقدمة الكتاب

من أهم أسباب رقي الأمم رعايتها لأطفالها منذ صغرهم، ذلك لأن هذه الأمم تنتظر الكثير من هذه الفئة في مستقبل أيامهم، ولقد نتج عن تلك الرعاية أشخاص أبدعوا في مجالات عدة، منها ما تشهده الألفية الثالثة من ابتكارات وإبداعات مذهلة .

لقد أعطت الألفية الثانية الكثير من الاختراعات التقنية، والعلمية جعلت كل من عاش هذه الألفية مندهشا من إنجازات العقل البشري . والمبدعون هم طليعة هذا التغيير الهائل الذي حدث في كل مناحي الحياة ومجالاتها .

لذلك كله يأتي هذا الكتاب ليبحث في رعاية التفكير الإبداعي من مرحلة الطفولة الأولى، ومرحلة رياض الأطفال، وفي المدرسة،و تلعب الأسرة دورا كبيرا في تنمية الطفل المبدع : وفي تنمية قدراته بوجه عام، فهي الخلية الاجتماعية الأولى التي ينمو فيها الطفل، وتتحقق فيها مطالبه الجسمية، والنفسية، والاجتماعية، كما أنها تمثل الإطار الأساس للتفاعل الاجتماعي، حيث تبدأ صور هذا التفاعل من لحظة علاقة الطفل بوالديه، وأخوته، ثم تتسع دائرة هذه العلاقات الاجتماعية لتشتمل على جماعات أخرى كالأطفال في الروضة، والشارع، والمدرسة، ويتعلم الطفل أنماطاً من السلوك: كاللغة، وتكوين الصداقات، والعادات، وحب الاستطلاع، وممارسة الاستقلال الشخصي، كما يتكون لديه مفهوم الذات، والضمير، وعملية الاتصال بالآخرين، وفي هذا الإطار التفاعلي بين الطفل، وهذه الجماعات ينبغي على الأسرة أن تمارس دورها كاملاً في تنمية قدرات الطفل، ومواهبه، ومنها على وجه الخصوص:

* توفير المناخ الأسري للنمو النفسي، والاجتماعي للطفل بعيداً عن مظاهر التسلط، والقيود، والعقوبات البدنية الشديدة، وترك الحرية للطفل للتعبير عن آرائه دون خوف، كل ذلك يمنح الطفل شعوراً بالأمان الذي هو في أمس الحاجة إليه لتنمية قدراته الإبداعية.

* تنمية قدرة الطفل على تقصي الأشياء، ودفعه للبحث عنها، والإجابة عن تساؤلاته، ومشاركته في الحوار، والحديث، وكذلك الإصغاء إليه بعناية وتوجيهه .

* تشجيع الطفل على حب الاستطلاع والتعرف على العالم من حوله بنفسه.

* تنمية قدرة الطفل على التخيل، والتصور الذهني للأحداث، والمواقف.

ودور المدرسة في تنمية الأطفال المبدعين يتجسد في:

* تهيئة المناخ المدرسي المناسب للطفل من الناحية الاجتماعية والعقلية، بما يتيح الفرص للأطفال الموهوبين للاكتشاف، والتعلم الذاتي، والانفتاح على المجتمع، وذلك من خلال إلمام المعلم بمفهوم الإبداع، والأفكار التي يتضمنها، والاختبارات التي تقيس الإبداع ومكوناتها مثل: الأصالة والطلاقة، والمرونة، وأن يكافئ التلاميذ إذا ما أظهروا تلك العناصر في استجاباتهم داخل الفصل.

* توفير برامج تعليمية وتدريبية لتنمية القدرات الإبداعية، والثقافية، والفنية، والاجتماعية في المدرسة، ومن ذلك: تدريب التلاميذ على استخدام أساليب جديدة في التفكير مثل أسلوب حل المشكلات؛ وذلك عند دراستهم للموضوعات التي يتضمها المنهج الدراسي، ومساعدتهم في تهيئة بيئة غنية بالمثيرات، كإنتاج الوسائل التعليمية، والخرائط والرسومات.

* تشجيع الأطفال على ممارسة الأنشطة المتنوعة غير التقليدية في البيت، والروضة، إذ يمكن للمعلم أن يحقق هدف تنمية الإبداع لدى تلاميذه من خلال التدريس عن طريق مجموعات المناقشة الحرة، والأنشطة المرغوبة، وتشجيعهم على البحث، والاطلاع، وجمع المعلومات حول الظواهر، والوقائع، ومحاولة تفسيرها ونقدها.

* ملاحظة سلوك الأطفال، ونشاطاتهم، ومحاولة إثاره دوافعهم، وتوجيههم نحو التعرف على الأشياء بحواسهم لاكتساب خبرات مباشرة عنهم.

* أن يحرص المختصون بالمناهج وطرق التدريس على إعداد، وتطوير مناهج، ونشاطات خاصة بالمبدعين.

* تعزيز ظاهرة حب الاستطلاع، وإظهار القدرة اللغوية للأطفال، وتعزيز خبراتهم الخاصة .

* يحاول الكتاب الحالي التعرف على جوانب رعاية الإبداع عند المتعلمين منذ طفولتهم، وفي المدرسة، وباقي مراحل تعليمهم العام.

والله الموفق لما فيه مرضاته

د . محمد جهاد جمل   **أ. د سلوى مرتضى**

دمشق صيف ٢٠٠٨م

الفصل الأول

(١)

المتفوقون المبدعون. . . ثروة

لقد حدث خلط في مفاهيم: الإبداع، والموهبة، والتميز، قبل مطلع القرن العشرين، ذلك أن الأفراد الذين يقعون تحت أي مفهوم من المفاهيم السابقة قد لفتوا نظر المربين على مرَ العصور، وقد نتج عن نمو حركة الاهتمام بهذه الفئات في السبعينات، واشتدادها في الثمانينات أن قامت دراسات، وأبحاث، ونظريات كثيرة كان من شأنها . أن أدركت الأمم أن المتميزين هم ثروة من الثروات الغالية في كل أمة، ولابد من كشف النقاب عن هذه الثروة وتوظيفها واستثمارها بشكل مناسب. من هنا بدأ التربويون بالتفكير جديا برعاية هذه الفئات، وإعداد البرامج الخاصة من أجل اكتشافهم، ومن ثم رعايتهم وتدريبهم ودفعهم في الاتجاه السليم الذي يفضي إلى جعلهم قوة في الأمة يعتمد عليها في مراحل التنمية الشاملة، إذ هؤلاء هم الذين يقلصون المراحل، ويبدعون، وبهم تتقدم الأمم.

والحق أن عدد المتعلمين في أي أمة ليس هو معيار تقدمها، لكن نوعية هؤلاء المتعلمين هي التي تشكل ذلك المعيار، وبخاصة وجود المتفوقين والموهوبين الذين تستغل الأمة طاقاتهم المتميزة بالابتكار.

إن الزمن الذي نعيشه هو زمن تعاظم فيه قيمة العقل وإنجازاته، وبالتالي فإن صاحب العقل المتميز هو الذي يجب أن ينال الحظوة لدى هذه الأمم.

إن الثروة البشرية هي محور اهتمام الأمم المتقدمة؛ ففي نمائها ورقيها زيادة في الدخل القومي، وفي تخلفها إذكاء لحطب الفاقد في الثروة. وضخامة الخسائر في الثروة البشرية

تتمثل في أطفال ناشئين لا يجدون تشجيعا على إظهار نوع من البحث عن رغباتهم وميولهم، يمنعهم آباؤهم، أو معلموهم من مواصلة هذا البحث عن هويتهم... فلم يعد هناك مجتمع يستطيع أن يعزل نفسه عما يحدث حوله، بل ما يحدث يفرض على الجميع ألا ينعزلوا عن حراك الآخرين، فعصرنا هو عصر التفجر المعرفي المتسارع، وعصر الكم الهائل من التراكم المعرفي، وعليه لابد من استثمار أفضل للثروة البشرية.

ولابد هنا من تقديم بعض التعريفات لمصطلحات ستستخدم في هذا الكتاب:

مفهوم التفوق: المتفوق عقليا هو مصطلح مرادف لبعض المصطلحات مثل: فائق الذكاء، أو نابه، أو ذو موهبة، أو قادر، وهنا لابد من فهم مدى تنوع الخصائص التي تشكل التفوق العقلي.

- **التلميذ المتفوق**: هو التلميذ الذي نتنبه له نتيجة ما يملكه من قدرات عالية كامنة، ويظهر أداؤه متميزا في واحد من مجالات: القدرات العقلية العامة، الاستعدادات الأكاديمية الخاصة، التفكير المنتج أو الإبداعي، القدرة القيادية، الفنون الأدائية، الاستعدادات الرياضية. وعادة يوصف التلميذ بالمتفوق عندما يكون متميزا بالتحصيل الدراسي المرتفع في مجال الإنسانيات، والعلوم الاجتماعية، والعلوم الطبيعية والرياضيات، كذلك الذين يتصفون بقدرات عقلية مع سمات نفسية معينة ترتبط بالتحصيل الدراسي المرتفع مع قدرات عالية في التفكير الإبداعي. إنه بعبارة أخرى هو من وصل في أدائه إلى مستوى أعلى من مستوى العاديين في مجال من المجالات التي تعبر عن المستوى العقلي والوظيفي للفرد، بشرط أن يكون ذلك المجال موضوع تقدير الجماعة.

مفهوم الابتكار: يرى جيلفورد أن الابتكار "تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصة فريدة، وهي تنوع الإجابات المنتجة التي تحددها المعلومات المعطاة، ويذكر جيلفورد أن الابتكار يتضمن عدة سمات عقلية أهمها الطاقة والمرونة والأصالة".

ويرى روجرز «أن الابتكار ظهور لإنتاج جديد نابع من التفاعل بين الفرد ومادة الخبرة».

ويرى ميدينيك أنه عملية «صب عدة عناصر متداعية في قالب جديد يحقق احتياجات معينة أو فائدة ما». أو أنه «عملية لها مراحل متتابعة تهدف إلى إنتاج يتمثل في إصدار حلول

متعددة تتسم بالتنوع، والجدة، وذلك في ظل مناخ عام يسوده الاتساق، والتأليف بين مكوناته» (كمال أبو سماحة، نبيل محفوظ، وجيه الفرج، ١٩٩٢، ١١٠، ١١١).

ويعدَ تقدم المستوى التعليمي في مراحل الدراسة المختلفة من المؤشرات الهامة على نمو قدرات الطلبة الابتكارية وإكسابهم مهارات، نتيجة لتفاعل الطلبة مع الحقائق، والمفاهيم والتعليمات والنظريات التي يكتسبونها جراء عمليتي التعلم والتعليم (يعقوب أبو حلو، وعلي أحمد العمر: ١٧٦).

وقد جاء في المجلة التربوية الكويتية التي تصدر عن جامعة الكويت العدد ٤٩، ١٩٩٧ص١٧ :١٨). «ورغم أن العلاقة بين الأفكار والذكاء علاقة محددة إلا أن الاتجاه حديثا أصبح يميل إلى استخدام الابتكار، والتفكير الابتكاري كواحد من محكات اكتشاف المتفوقين عقليا، وذلك على اعتبار أن الابتكار هو أحد مظاهر الإنتاج العقلي للمتفوقين.. ذلك أن القدرة على الابتكار، والتجديد يعد حجر الزاوية لتقدم أي مجتمع من المجتمعات بل وأساس تغيير المجتمعات وتطورها».

مفهوم الإبداع Creativity

إنه القدرة على ابتكار حلول جديدة لمشكلة ما، وتتمثل هذه القدرة في ثلاثة مواقف مرتبة ترتيبا تصاعديا وهي: التفسير والتنبؤ، والابتكار.وقد مرّ معنا تعريف جيلفورد ١٩٥٩م للإبداع «فهو تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة في تنوع الإجابات المنتجة والتي تحددها المعلومات المعطاة »

ـ **القدرة الإبداعية** كما يعرفها (كمال أبو سماحة وآخرون مرجع سابق ص: ١٩٥) «إنها القدرة على الخلق والابتكار» أو هي «القدرة على الوصول إلى حلول جديدة» أو هي «القدرة على خلق منتجات خيالية مقنعة وذات معنى».

مفهوم الموهبة: Giftendness

استخدمت هذه الصفة لتدل على مستوى عال من القدرة على التفكير والأداء، ويعرفها كارتر جود God carter v (1973) . إنها القدرة في حقل معين، أو المقدرة الطبيعية ذات الفاعلية الكبرى نتيجة التدريب مثل الرسم أو الموسيقى ولا تشتمل بالضرورة درجة كبيرة من

الذكاء العام». أما الموهوب كما يعرفه لايكوك (١٩٥٧) فهو: «من تفوق في قدرة أو أكثر من القدرات الخاصة».

أما التفكير الإبداعي Cariative Thinking فهو «القدرة على اكتشاف علاقات جديدة أو حلول أصيلة تتسم بالجدة والمرونة، ويسمى التفكير الابتكاري» أو هو «القدرة على إنتاج عدد من الأفكار الأصيلة غير العادية ودرجة عالية من المرونة في الاستجابة، وتطوير الأفكار والأنشطة والابتكار لدى معظم الطلبة بدرجات متفاوتة، وتكون نتائجه خلاقة، وليست روتينية أو نمطية»

وفي تعريف سبيرمان (١٩٣١) للعبقرية نرى أنها «قدرة الفرد على الإنتاج الابتكاري».

ومفتاح الاستثمار الأفضل للثروة البشرية هو التعليم، لقد بات جليا اليوم أن التعليم يهدف إلى تحفيز المتعلمين لتوظيف طاقاتهم إلى أقصى الحدود، ولعل أفضل ما تقوم به التربية من الجانب المعرفي هو تفعيل القدرات العقلية التي وهبها الله للإنسان. لذلك تتجه الدول إلى مراجعة نظمها التربوية، وجعلها تتحرك وفق مناخات تصل بأبنائها إلى أقصى مدى من استثمار طاقاتهم العقلية، وبذلك تضع أبناءها على بداية طريق النمو والإبداع والتطور، وردم الهوة بين ما هو موجود، وما هو مأمول. فالتربية المخططة والمنظمة والهادفة هي مستلزمات التربية الإبداعية، عندها يتوقع من مخرجات التعليم أن تضيف إلى المعارف، والعلوم، والتقانة ما ينقل الأمة من حال إلى حال أفضل.

لقد آن أوان التحول من التعليم إلى التعلم، وتفعيل الدور الإيجابي للمتعلم بدل سلبيته المعتادة، و لقد حلت النظرية البنائية **constructive** محل النظرية السلوكية، إذ أكدت الأولى على دور المتعلم، وإيجابيته، وقدرته على أن يتعلم بنفسه، وعلى قيمة صناعة المعنى **making meaning** , بينما أكدت النظرية السلوكية **behavioristic**على نمطية السلوك ووحدة الاتجاه تقريبا (مثير ـ استجابة).

خصائص المتفوقين

وإذا كان الحديث هنا عن أولئك الذين يتميزون في مجال نشاطهم العقلي، أي عن طاقات عقلية مميزة ومتميزة، فلقد أصبح الاهتمام المتزايد بالطلبة المتفوقين والموهوبين

سمة من سمات سياسة التعليم في الدول الناهضة، لأن استثمارهم يمثل تفجيرا لطاقاتهم الكامنة، ولعل حل كثير من مشكلات مجتمعاتنا هو توافر عقول متفوقة، وموهوبة يجب علينا رعايتها. والطريق إلى توافر هذه الطاقات هو توافر خبرات تربوية مرنة، ومتقدمة تنمي قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، وتعينهم على التكيف مع ذواتهم، ومع المؤسسات المختلفة التي تحتضنهم، وفي محيط العمل المستقبلي، وهذه صرخة للاعتناء بهم.

وبما أنه يوجد فروق فردية بين البشر، ولكل فرد سماته الخاصة، فإنه يمكن تسجيل أن فئة المتفوقين عقليا، والموهوبين من تلاميذ المدارس، يمكن تعريفهم بصفة عامة أنهم : أولئك القادرون على إظهار أداء عال متميز عبر مدى واسع من الحقول المعرفية.

لذلك اقترح (ذيهان) و(هافجهرست) عدة محكات لتحديد معنى التفوق: القدرة العقلية العامة، القدرة على التفكير الابتكاري، القدرة على التفكير العلمي، القيادة الجماعية، المهارة الميكانيكية، الاستعداد الخاص في الفنون، القدرة على إدراك العلاقات، قدرة لفظية رياضية، تحليل مكاني.

ويتضح من هذا المنحى أنه لا يقتصر على ذوي القدرة العقلية العالية، أو ممن يتمتعون بقدرة كبيرة على التفكير "أو العملي" وإنما يتعدى ذلك فيشمل الذين يظهرون تفوقا ببقية الفنون كالموسيقى والتمثيل والرسم والأعمال اليدوية الدقيقة.

يرى "أحمد عزت راجح" أن التفوق العقلي الذي يصل إلى مرتبة العبقرية، هو في مرتبة الأصالة والإبداع في العلوم، والفنون أو السياسة أو الأدب إلى جانب الذكاء، والمواهب الخاصة.

ويضيف "سعد جلال" أن المتفوق عقليا هو من روعي في تشخيصه بالإضافة إلى اختبارات الذكاء تفوقه في الحصيلة اللغوية، وحب الاستطلاع، والمهارات في تناول العمليات المجردة، وغير ذلك من علامات النبوغ.

ويورد "عبد الغفار عبد السلام وزميله" دراسة (فهر وكلارك، وسار):

ويتميز المتفوقون عن غيرهم بقدرة فائقة في التذكر، والتفكير المجرد، والتفكير

المنطقي، والقدرة على استخدام القواعد العلمية، وتطبيقها، وكذلك القدرة على توظيف المعلومات التي يحصلون عليها، كما يتميز بعضهم بقدرة حسابية ممتازة، وبالتفوق في القدرة المكانية، والقدرة اللفظية، وفي استخدامهم للأسلوب الاستدلالي في التفكير).

ومن الملاحظ أن الاهتمام لم يوجه عادة للمتفوق ربما للاعتقاد بأن المتفوق عقليا لا يحتاج إلى رعاية خاصة لأن تفوقه كفيل بأن يسهل الأمر عليه ويجعله يحقق مستويات عالية دون عناء.

ولقد أفضت البحوث العلمية إلى أن **الطفل المتفوق** لا يقل احتياجا للرعاية والاهتمام عن الطفل المتخلف عقليا، فقد أكدت هذه البحوث على الحقائق الآتية:

١ - المتفوقون عقليا: (فئة خاصة، بل فريدة من نوعها)، ثم إنهم لا يقلون احتياجا إلى التربية المنظمة عن المتخلفين والمعاقين، وذلك بحكم مجموعة الخصائص الشخصية، والعقلية التي يتميزون بها عن غيرهم من العاديين، والتي يأتي في المقدمة منها الارتفاع في مستوى القدرات العقلية، والتعدد في الميول والمواهب والنضج النفسي.

٢ - من خصائص المتفوقين أن بقاءهم مع المتوسطين في المدرسة العادية لا يحصلون على ما يتناسب مع مستوى قدراتهم واستعداداتهم وتفوقهم التحصيلي في المواد الدراسية، وهكذا تصبح دراستهم في مسارات خاصة مطلبا له ما يبرره، فهؤلاء هم الفئة المهملة من فئات الاحتياجات الخاصة.

٣ - المتفوقون يحتاجون إلى بيئات تموج بالمثيرات لتستثير قدراتهم المتنوعة، وعلينا أن نوفر هذه البيئات لاستثمار أفضل لقدراتهم.

٤ - المتفوقون يشكلون حساسية شديدة نحو البيئة المدرسية، ذلك لأن بيئة المدرسة العادية تركز على المتوسطين، ويشعرون أنهم مهملون، فيصابون بالإحباط، كما أن محاولات الدمج يرونها محاولات لإخفاء تفوقهم العقلي.

٥ - دلت نتائج الدراسات أن المتفوقين عقليا الذين ينخرطون في برامج خاصة قد أظهرت تحسنا ملحوظا في فهم الذات، وفي القدرة على الانتماء للآخرين، كما تحسن

أداؤهم الأكاديمي والإبداعي، ومن النتائج أيضا أن خريجي هذه البرامج لم يتصفوا بالأنانية أو التعجرف كما كان الاعتقاد سائدا عنهم من قبل، بل اتصفوا بالغالب الأعم بالشعور بالواقعية، والإنسانية، واحترام الذات، واحترام الآخرين.

٦ - إن السياسات التي تسعى لرعاية المتفوقين يجب أن تكون واضحة الأهداف تنبع من أهمية هذه الفئة، ودورها في تقدم الأمة، وازدهارها في مجال العلم والثقافة والفنون والآداب...

٧ - لا بد من توعية مجتمعية تدور حول أهمية هذه الفئة، وذلك للمساعدة في العمل على توافر بيئات منظمة لهم، هذه التوعية تسعى إلى إشاعة أن التقدم العلمي والتكنولوجي الذي دخلت فيه المجتمعات في الألفية الثالثة، ونقلها من مستوى حضاري معين إلى مستوى آخر تطلب كفاءات عقلية لا تتوافر عند الأشخاص العاديين.

ولهذا تعرض الدول المتقدمة إغراءات مادية ومعنوية لذوي القدرات العقلية العالية، لإدراكها أهميتهم بالتطوير، والاختراع، ومهارة استخدام الآلة، وفي إدارة عجلة التقدم. (كمال أبو سماحة وزميله ١٩٩٢، ١١٠ـ ١١١ بتصرف).

ولكن يمكننا في بلادنا العربية أن نستثمر هذه الفئات، فلتقوية الإبداع، والابتكار لابد من البدء بالاهتمام بالطفولة، وذلك بتهيئة المناخ المناسب لاكتشاف مواهبهم؛ لإظهارها، وتنميتها، وإبراز ما عندهم من مهارات يدوية. وعقلية باتباع ما يأتي:

١ - إبراز اهتمامنا بهوايات، وابتكارات أطفالنا، والاستمرار في تعزيز، وتشجيع أعمالهم.

٢ - تعزيز النوايا الابتكارية لديهم، ودعمهم عاطفيا، وتقدير أفكارهم.

٣ - ربط الإجابات عن تساؤلات أطفالنا بالخبراء، والعارفين من الأقارب والمحيطين بالأسرة من الأصدقاء إذا كنا لا نملك الإجابة عن تساؤلاتهم.

٤ - الجدية التامة في التعامل مع الأطفال، والابتعاد عن السخرية، أو بث اليأس في نفوسهم.

٥ - إن كل بادرة إبداعية لدى أطفالنا تحتاج إلى دعم أفراد الأسرة، ولا إكراه في القيام بهوايات لا يميلون إليها.

٦ - تشجيع أولياء الأمور، ومربي الأطفال على المناقشة،وذلك بهدف تعزيز ثقتهم بأنفسهم، وشعورهم بالاحترام.

٧ - على المربين من معلمين، وآباء أو أمهات تجنب الاستهزاء بأفكار هؤلاء التلاميذ، بل لابد من الاستماع لهم بكل احترام، ومن ثم تشجيع ميولهم العلمية منها أو الفنية، ودعم هواياتهم.

٨ - على المعلمين تقديم تقارير عن مواهب هذه الفئة من الأطفال لتنتقل معهم في مراحل دراستهم لتنبه المعلمين الجدد لرعاية ما اكتشفه فيهم السابقون من ميول، ومواهب لمتابعة رعايتها، وهنا لابد من العمل بشكل عام على الأمور التالية:

- اكتشاف مواهب الأطفال منذ مرحلة الطفولة المبكرة من خلال لعبهم، وأنشطتهم، وذلك بالاستعانة بالمعلمين الذين يعهد لهم تربيتهم في هذه الفترة.

- تعزيز، ودعم المبادرات الفردية، وتقدير العمل الابتكاري الذي نلاحظه أيا كان.

- تشجيع الأطفال على المبادرة بعيدا عن شعور الخوف أو التردد.

- تهيئة المناخ النفسي الاجتماعي الإبداعي.

- إشاعة الجو الديمقراطي، والمناقشة، وذلك لإشعار الأطفال بالأمن النفسي، والحرية النفسية.

- تنمية حب الاستطلاع عند الأطفال (رعاية العقل المتسائل) (أي الذي يثير أسئلة كثيرة ومبدعة).

- الانخراط مع الفئات المبدعة من الصغار والكبار، رسامين موسيقيين، شعراء، كتاب، علماء، أفلام، تسجيلات، معرض، متاحف، مصانع..

- توفير البيئة الفنية المشجعة للبحث والتجريب والتأمل والاستقصاء والتحقق العلمي والتخمين والتنبؤ الافتراضي، وتوفير الوقت الكافي للتفكير وإنتاج الحلول الفردية.

طرائق تنمية التفكير الابتكاري:

١ - **أسلوب العصف الذهني**: وقد ابتكره أسبورن ١٩٦٨(Osborn) وهو أسلوب يتدرب فيه المتعلم على إنتاج كل ما يخطر على باله من إجابات نتيجة استثارة أفكاره، ومن مقومات هذا التدريب:

- التأكيد على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار، والآراء المتنوعة.
- عدم السماح بأي نقد أو تعليق أثناء مرحلة إنتاج الأفكار.
- مساعدة المتعلمين على الجمع بين الأفكار بعضها بعضا للخروج بفكرة جديدة.
- مساعدة التلاميذ على أن يكملوا ويبنوا على أفكار بعضهم بعضا. (أبو علام، ١٩٨٩م - ١٧٠).

يستخدم أسلوب التدريس هذا أسئلة غريبة افتراضية تبتعد عن المألوف ويطلق عليه أسلوب استمطار الأفكار أو التوليد الفكري.

٢ - **أسلوب التقويم المؤجل**: وهو واحد من أساليب تنمية التفكير الابتكاري، وفيه ينتج الأفراد أكبر قدر ممكن من الأفكار، والآراء حول سؤال معين، أو مشكلة محددة في محيط من الطمأنينة، والثقة لدى كل المشاركين دون تدخل من المعلم أو المدرب لتقويم هذه الأفكار والآراء، فالأفكار هنا لا يحكم عليها أنها صحيحة أو غير صحيحة فالغرض هنا هو الطلاقة، واليسر، والمرونة في تقديم كل ما يمكن تقديمه. هنا تشجيع لبقية الحاضرين للمشاركة بالآراء أو الأفكار مما يغني الموقف التعليمي ويثريه.

إن التقويم هنا ليس ملغى وإنما مؤجل لحين تهذيب الأفكار، وتجميع أكبر قدر منها، حيث تبدأ عملية (الفلترة) وتنقية الأفكار للعمل على عدم تثبيت الخطأ في عقول التلاميذ.

٣ - **استثارة النشاط**: يهدف هذا الأسلوب إلى تنمية حب الاستطلاع لدى التلاميذ، وزيادة الدافعية لاستمطار أفكار متنوعة وأصيلة غير تقليدية عن الموضوع المطروح للمناقشة.

هنا يقدم المعلم أسئلة مفتوحة تتطلب من المجيب إجابات متنوعة، وفي هذا الأسلوب يقوم المعلم بحفز التلاميذ على توليد أسئلة أخرى مرتبطة بموضوع النقاش وفق أسلوب الاستقصاء.

٤ - **أسلوب البرامج المسجلة على أشرطة**: عرض تسجيلات عن شخصيات تاريخية بطولية، أو علمية لها إنجازات مبتكرة، إذ يتضمن العرض مبدأ أساسيا من مبادئ التفكير الابتكاري، يتذكره التلميذ عندما يواجه مشكلة من المشكلات أو موقف من المواقف. وهذه تعرض في القاعة الذكية (متعددة الوسائط).

٥ - **الأسئلة المتشعبة**: وهي أسئلة تستثير إجابات متعددة، تنجح بمعونة المعلم وقدرته على تحفيز تفكير التلاميذ، وهي من أساليب تنمية الطلاقة الفكرية.

٦ - **الطرائق الاستكشافية**: التلميذ هنا هو محور العملية التعليمية، وفيها يقدم نشاطا يناسب قدراته في المادة الدراسية.

٧ - **الألغاز الصورية**: إذ تعرض صورتين مختلفتين بينهما تشابه، أو علاقة ضمنية، وتعرض الصور أمام التلاميذ على شكل ألغاز تتضمن معلومات علمية.

٨ - **الألعاب التربوية والعلمية**: وهي فرصة للبحث والتفكير بمواد كثيرة؛ لأنها ذات أساس علمي، وهي فرصة لإثارة اهتمامات الطلبة، وتدخل في نطاق خبراتهم.

مواصفات المعلم المتخصص في تعليم المتفوقين:

(إن المعلم هو مفتاح برنامج خاص يقدم لهذه الفئة من التلاميذ، وذلك لما يملكه من تأثير واضح في درجة التعلم التي تحدث في الصف) المجلة التربوية، الكويت ١٩٩٨: ١٥٦).

فالمتفوقون يحتاجون أسلوبا خاصا في تدريسهم ومعاملتهم، لذلك فإن معلم المتفوقين يحتاج إلى تأهيل خاص وفق برنامج يتضمن الآتي:

١ - إدراك معاني التفوق، والابتكار، ومظاهره وأنواعه، وحاجات هذه الفئة، وطرائق الرعاية والتوجيه، والقيادة، وقبلها طرق الكشف عن المتفوقين عقليا.

٢ - اختيار طرائق التدريس الخاصة والتقنيات، والأساليب الملائمة، وتوجيه النشاطات، والهوايات داخل أسوار المدرسة، وخارجها. والاهتمام بأفكار، وآراء التلاميذ المتفوقين التي تتضمن شيئا من الابتكار.

٣ - في مرحلة إعداد المعلم يجتاز المعلم مقررات أكاديمية أكبر، وأعلى مستوى من نظيره المعلم العادي، بالإضافة إلى اجتيازه عددا من المقررات في التفوق العقلي، والتقويم والقياس، والبحث التربوي (كمال أبو سماحة وآخرون ١٩٩٢، ١٥٦).

القدرات التي يجب أن تتوافر في معلم المتفوقين:

١ - القدرة على تفهم الخصائص المعرفية والاجتماعية والانفعالية، وحاجات ومشكلات هذه الفئة على أنهم غير عاديين.

٢ - القدرة على خلق مناخ يرعى وينمي التفوق، ويتصف بالمغامرة في التفاعل مع الواقع، والأفكار الجديدة، مع إبقاء شعور المنافسة.

٣ - تدريس المتفوقين المهارات العليا (تحليل، تركيب، تقويم)، والتكامل بين الحجم والعقل، وتحقيق الذات، والحدس وتقويم الذات.

الفصل الأول
(٢)
دور المناهج في تنمية الإبداع

لابد من بناء مناهج مرنة وشاملة وصالحة لكل فئات التلاميذ والأكثر صواباً أن يكون للموهوبين مناهج خاصة إلى جانب المناهج العادية .

مقدمة:

ينبع موضوع المناهج الدراسية ودورها في تنمية التفكير الإبداعي من لدن التربويين الغيورين على حال ما وصلت إليه مناهجنا . على الرغم من تطورها على استحياء لمرات عديدة، وكذلك تحت الضغط المجتمعي الذي ينتظر من التعليم عبر مخرجاته الحالية التي يصفها بعضهم بأنها لا تقوى على مجاراة التغييرات المتسارعة التي يشهدها عصرنا، كذلك الاهتمام بهذا الموضوع نتيجة لما أفرزته الألفية الثالثة من ثورة في المعلومات والاتصالات واستخدام التكنولوجيا الحديثة، مما وضع العالم أمام تحديات تستوجب إحداث الكثير من التغييرات في طرق التفكير ووسائله وطرائق تعليمه والمناهج التي تستوعب الأهداف الجديدة، والمحتوى الذي يقوى على مواجهة التحدي، كل ذلك لمواكبة مستجدات الحياة وتقدمها المتسارع. و هذا لن يأتي إلا عن طريق تفعيل الإبداع روحا ومنهجا ونشاطا ووسيلة. فالإبداع في التعليم معيار لتميز الإنسان والبلدان والأوطان وأساس تقدمها ورفاهيتها. قال تعالى ﴿هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ صدق الله العظيم. [الزمر: ٣٩]. ولما كان الإنسان هو غاية التطوير ووسيلته، فلا بد أن تكون برامجنا التخطيطية في ضوء هذه المعطيات العلمية لمستقبل الطفولة والأبناء، مدركة أن ما نخطط له هو أغلى وأثمن ما تملكه هذه المجتمعات ألا وهو الإنسان.

إننا نشهد اليوم تسابقا بين الأمم من أجل الولوج في الألفية الثالثة واللحاق بركب التقدم والتطور، لذلك أخذت في تنفيذ خططها الطموحة في مضمار التعليم، فتوسعت به كما وكيفا: توسعت في إنشاء المدارس وأخذت في تنفيذ مشاريع تطوير المناهج، وطرائق التدريس، وأساليبها، وإدخال تقنيات التعليم قصد تحسين العملية التعليمية، وركزت فيما ركزت على الأطفال العاديين ولم تنس الأطفال غير العاديين إذ شرعت إلى مؤسسات اجتماعية وأهلية برعايتهم تحت إشرافها. كل ذلك من أجل الوصول بالمجتمع إلى مرحلة من الرقي وتوظيف أعلى قدر من قدرات أبنائها وإمكاناتهم من أجل إنجاح خطط التنمية الشاملة.

ومنذ زمن ليس بعيد كتب فيكتور هوغو: (ليس هناك شيء أفضل من الحلم لصناعة المستقبل)، واليوم نرى الأمم وقد حققت بعض حلمها عن طرق الإبداع والتفوق. وأصبحت المجتمعات الإنسانية كافة على الرغم من اختلاف مستوى تقدمها تدرك بشكل جلي أن علة وجود الأمم ومستقبلها أصبح رهناً بإبداع أفرادها، وعلى الرغم من أننا قد تأخرنا كثيرا أو قليلا عن تحديد ماهية حلمنا التربوي، يمكننا القول: (أن نصل متأخرين خير من أن لا نصل أبدا؛ وأن أطول طريق يبدأ بخطوة)، وما علينا لشعورنا بالتأخر إلا أن نحث الخطوات ...

إن رجال التربية اليوم أمام تحد كبير هو مدى قدرتهم على الوقوف في ما يسمى تصور الرؤى الهادية إلى إرساء مجتمع أكثر قدرة على الاستدامة في الألفية الثالثة. وبالنسبة لنا نحن التربويين العرب أكثر حاجة من غيرنا من الأمم والشعوب والمجتمعات للتغيير والنظر إلى المستقبل، كما يتطلب البدء من الآن في تحديد التغييرات التي ترسم الرؤية المستقبلية للتعليم، فنحن بحاجة لهذه الرؤية والإقرار بحاجتنا أن هناك عشر ثورات يعتقد الغرب كما جاء في كتاب: الإعداد لمدرسة القرن الواحد والعشرين [بير دالين وفال دي رست]، [Per Dalin & Val D. Rust, 1996] أنها تطبع التحول من العصر الصناعي الحديث إلى عصر جديد هو عصر [ما بعد الحداثة]. وتتمثل الثورات العشر وهذه الثورات هي: ثورة المعرفة والمعلومات، الثورة السكانية، ثورة العولمة والمحلية، ثورة العلاقات الاجتماعية، الثورة الاقتصادية، ثورة التكنولوجيا، الثورة البيئية، الثورة الجمالية، الثورة السياسية،

وأخيرا ثورة القيم، وعلى المخططين وضع الملامح الأساسية لمجتمع ما بعد الحداثة ليتم على أساسها التخطيط للتعليم في المستقبل.

لقد تبنت الدول الطامحة إلى التقدم الإعلان العالمي [التربية للجميع عام ١٩٩٠] هذا الإعلان الذي وجه بالدرجة الأولى إلى الدول المتعثرة، والذي حث على توفير حاجات التعليم لكل أفراد المجتمع بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة.

أضف إلى ما تقدم أنه أصبح من الصعب اليوم الإحاطة بكل التغيرات الهائلة التي طرأت على شتى المجالات أو التي تنبئنا الأبحاث بوقوعها في المستقبل القريب، مما يبدو اليوم في حيز التوقع قد نجده حقيقة ماثلة بالغد القريب، كل هذا زاد من مسؤوليات التربية وفتح أمامها آفاقا بل مسؤوليات يجب أن تضطلع بها، بل فرض عليها وهي تواجه تلك المفاجآت، فتربية الغد تتباين جذريا مع تربية اليوم وحضارة الغد، مفارقة لحضارة اليوم والأمس، فكل شيء يتغير حتى المنطلقات العلمية، لذلك لابد أن تتغير منطلقات التربية والتعليم لأنها تعكس واقع المجتمع وتعمل كقوة مجددة لطاقاته وفعالياته. فهل لنا في مجتمعاتنا أن نسعى لتغيير التعليم ونحرق في المناهج الجديدة المسافات الشاسعة التي تفصلنا عن متطلبات الحاضر والمستقبل؟ إن السباق من أجل تطوير التعليم هو سباق في كل المجالات الأخرى من اقتصاد وأمن قومي وغير ذلك.

إن أطفالنا كغيرهم من أطفال العالم يملكون المهارات والقدرات العقلية كما يحلمون الحلم من أجل أن يصبحوا مبدعين ومفكرين ومتفوقين ليصنعوا مستقبلا أفضل لمجتمعاتهم وأوطانهم وأمتهم، لكن الحلم لا يكفي وحده لتحقيق جيل مبدع مفكر متفوق خلاق!

وإزاء هذا لا بد من التساؤل: ما العمل؟

لقد أدركت الأمم أن رعاية الأطفال منذ نعومة أظفارهم شأن قومي وليس شأنا عائليا فقط، ومن قائل إن قياس مدى فاعلية أي اتجاه تربوي يتمثل بمدى مراعاة هذا الاتجاه لرغبات واحتياجات وأحلام الأطفال أنفسهم المعنيين بالتغيير.أما العناية بالمتفوقين والمبدعين في عالمنا العربي: فقد بدأ في بعض البلدان العربية كاتجاه ذي شأن سياسي، يأخذ بالمظهر ويهمل المخبر. [الحسين، ٢٠٠٢، ١٦]، وبدأ هذا الاتجاه على شكل تقليد لتجارب غربية

نشأت في سياق اجتماعي معين، و[التربية نبت لا ينمو إلا من ريّ أهله]. ولعل البحوث المحددة الأهداف والتي تبحث في مشكلات تربوية محددة أيضا، والتي يقوم بها باحثون من البيئة المحلية تكون أقرب إلى التطبيق وأكثر فعالية من تلك التي أعدت في مجتمعات لها خصوصيتها وملامحها وثقافتها وقيمها ومستوى التقدم الذي وصلت إليه في المجالات المختلفة..

ولعل الكتاب الحالي يحاول - بكل تواضع - في هذا الإطار أن ينضم إلى مجموعة الجهود المبذولة من قبل التربويين العرب وغيرهم لتقديم بعض التصورات والمفاهيم التي ربما تنبه إلى خطورة الواقع التربوي إن بقي على ما هو عليه، وهو استجابة لفتح باب التجريب والاجتهاد لتجارب تنبع من البيئة، تجارب مرنة، لديها بدائل وقابلة للتعديل استجابة للحاجات التي يفرزها التطبيق العملي.

والآن لماذا تنمية التفكير الإبداعي من خلال المناهج؟

إن المناهج الحالية التي بثتها وزارات التربية والتعليم في معظم البلدان العربية تزعم أنها ترعى الإبداع والمبدعين، وهي بالواقع تحاول ذلك، لكن حتى الكتب والبرامج الدراسية المصممة لتدريس الإبداع في البلدان المتقدمة نرى أنها غير قادرة على تحقيق أهدافها المعلنة. فلقد راجع [مانسفيلد وبس وكربلكا، ١٩٧٨ Mansfild, se & Krepelka] التراث المتعلق بعدد من المقررات الدراسية للبحث عن أدلة على جدواها وانتقال أثر التعلم منها، وكانت النتائج محبطة بوجه عام [فيصل يونس، ١٩٩٧، ٨٣].

إنه بات من الخطأ الآن الاعتقاد بأن التعليم العادي يسلح التلاميذ بالأساس المعرفي لنمط إبداعي من التفكير، وأنهم يحتاجون فقط إلى بعض النصائح عن سبل تسخير أو عن كيفية تسخير هذه المعرفة والمهارة لأغراض إبداعية. إلا أن الخبرة لا تدعم هذا القول، بل ربما تكمن صعوبة أعمق في اعتقادنا أن التعليم المدرسي يؤثر بشكل عكسي على نمط التفكير الإبداعي، وعلى هذا فعلى التدريس المصمم لرعاية الإبداع أن يعالج عيوب التعليم العادي، وقد يدافع هذا الفريق عن التعليم المدرسي بأنه يتوجه أصلا إلى الكشف عن الإجابات الصحيحة ولا يتحمل الاختلاف والمختلفين، وهذه الأسباب مقبولة ولكنها لا تمثل سوى بعض من جملة الأسباب الأخرى التي سترد في هذا الكتاب.

ثانياً- مصطلحات يستخدمها الباب الأول، تحليلها، ومناقشتها:

أ- التفكير لغة:

جاء في «المعجم الوسيط»، فَكَرَ وفكُر وفِكر فَكرا وفِكرا: تأمل بنظر وروية في الشيء، وفكر في الأمر: أعمل العقل فيه ورتب بعض ما يعلم ليصل إلى المجهول.

وأفكَرَ في الأمر فكر فيه فهو مفكر، وفكر في المشكلة: أي أعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها فهو مفكر. وفكر فلان بالأمر: أخطره في بباله. وافتكر: تذكر. وفكر في الأمر: أعمل عقله فيه. وتفكّر في الأمر: افتكر.

والتفكير: إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها. والفِكر إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة مجهول. ويقال لي في الأمر فكر، ونظر وروية، ومالي في الأمر فكر: مالي حاجة ولامبالاة، والجمع أفكار.

والفكرة: الفكر هو الصورة الذهنية لأمر ما (ج) فِكَرُ.

والفكري: الفكرة (ج) فكريات. و(الفكّير) الكثير التفكير.

وفي «المعجم المدرسي» التفكير: التأمل، وتفكر في الأمر: أعمل عقله وتأمله.

ب - التفكير اصطلاحا:

يطلق الفكر عموما على كل ظاهرة من ظواهر الحياة العقلية، ويراد به النشاط العقلي، سواء اعتبر هذا النشاط في حد ذاته وبصرف النظر عن بعده الموضوعي، أو اعتبر من وجهة كونه الوعي بكل ما يحدث فينا أو خارجا عنّا. أو اعتبر ملكة إدراك وفهم وحكم على الأشياء.وجميع هذه المعاني تخرج الانفعالات والعواطف والغرائز من مفهوم الفكر.

ويشير اليس [Ellis 1978] في [ص: ٤٥٢] إلى أن علماء النفس عادة لا يضعون حدودا فاصلة بين التفكير وحل المشكلة، لأنهم يفترضون أن نشاطات حل المشكلة تمثل عمليات التفكير ذاته، وأن هذا النوع من النشاطات، هو الذي يمكنهم من الاستدلال والتفكير، لذلك ينزعون إلى استخدام مصطلحي التفكير وحل المشكلة على نحو ترادفي، داخل النشاطات المعرفية المتعلقة بهما. وعليه فقد تعددت تعاريف مفهوم التفكير وانقسمت إلى اتجاهين هما باختصار:

الاتجاه الأول: التفكير عملية عقلية مجردة:

يعرف برنار [Bernard] [١٩٥٤، ١٤٨] التفكير أنه يتضمن عمليات داخلية تستحضر التنظيم الذي تحددت معالمه في التعلم السابق، وذلك لكي تتأثر به المواقف الحالية وتتشكل الاستجابات بطريقة تتفق مع الحاجات الداخلية.

ويعرفه سيد خير الله [خير الله، ١٩٧٨، ١٠١.١٠٣] أنه إعادة تنظيم ما نعرفه في أنماط جديدة وخلق علاقات جديدة لم تكن معروفة من قبل.

الاتجاه الثاني: التفكير أسلوب لحل المشكلات:

إذ يعرفه راش [Ruch] [١٩٥٢، ٤٥٢]، أنه العمليات التي تحل بها مشكلات مختلفة التعقيد .ويرى أحمد زكي صالح ١٩٨٨ أن التفكير هو أسلوب النشاط الذي يمارسه الفرد حينما يكون إزاء مشكلة، وهذا الأسلوب عادة ما يكون داخليا.

ويمكن جمع هذين التصنيفين (التفكير عملية عقلية مجردة) و(التفكير أسلوب لحل المشكلات) فكلاهما يكمّل الآخر، فالتفكير عملية عقلية داخلية تحدث حينما يواجه الفرد مشكلة وتتخذ نشاطات حل المشكلة. وفي تعريف أحدث يرى النشواتي [١٩٨٦] أن التفكير نشاط معرفي يشير إلى عمليات داخلية، كعمليات معالجة المعلومات وترميزها، ولا يمكن ملاحظتها وقياسها على نحو مباشر، غير أنه يمكن استنتاجها من السلوك الظاهري الذي يصدر عن الأفراد لدى انهماكهم في حل مشكلة معينة.

ولقد اشتغل الفلاسفة في موضوع التفكير وبينوا أن العقل بمثابة قاعة للمنطق، وأكدوا على التفكير الناقد من خلال التحليل الجدلي للأمور وتطبيق المنطق عليها. أما علماء النفس فقد اشتغلوا بدراسة آلية عمل الدماغ، وأكدوا على دراسة التفكير الإبداعي وكيفية تولد الأفكار في الدماغ،بيد أن عملية التفكير تشتمل على المنطق وتوليد الأفكار كذلك.

إن أي نشاط عقلي سواء كان في حل المشكلة أو اتخاذ قرار أو محاولة فهم لموضوع ما يتضمن تفكيرا، فالتفكير هو ذلك الشيء الذي يحدث في أثناء حل المشكلة وهو الذي يجعل للحياة معنى. وهو أي التفكير: عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك ولكنها لا تستثني اللاوعي؛ أي أن عملية التفكير عملية فردية لكنها لا تتم بمعزل عن البيئة المحيطة، أي أن عملية التفكير تتأثر بالسياق الاجتماعي والسياق الثقافي الذي تتم فيه. [جمل، وهويدي ٢٠٠٣، ١٦٧].

ويرى الكاتب أن استخدام مصطلح التفكير في هذا البحث جاء ليؤكد مع [هواردسترو Howardcitron]، أننا يجب أن ننمي قدرات التلاميذ التفكيرية والاستدلالية بشكل منهجي في أنقى صورة لها، ليستطيعوا تحويل هذه القدرات إلى تعلمهم الأكاديمي وسلوكهم الحياتي. ولم لا نعيد صوغ كل المواد الدراسية على أساس وجود وظائف معرفية مشتركة ووفق ومناهج تتضمن مهارات التفكير.

إننا نلاحظ في الحياة اليومية أن الإنسان كلما فكر كان أكثر تكيفا، وأي دور للتربية إذا لم تكن تعمل على خلق منهجي لإكساب عادة التفكير؟!.

يرى بعض الباحثين أنه يمكن تقسيم المجتمعات بناء على قدرتها على التفكير من غزارة إنتاجها للمعرفة، فهناك مجتمعات منتجة وأخرى تحاول إنتاج هذه المعرفة، ومجتمعات عاجزة عن الإنتاج والمساهمة فيه، وتعمل فقط في استقبال المعرفة سلبا. ويربط ذلك بنتاج التفكير وليس الذكاء، فالذكاء طاقة كامنة، وتعلم التفكير يطلق هذه الطاقات الكامنة. بذلك فإن الذكاء أصبح نقطة صغيرة في محيط الكلام عن التفكير.

إن التحول من الذكاء إلى التفكير هو في حقيقته تحول من مدارس علم النفس السلوكي إلى علم النفس المعرفي. وهذا التحول أصبح من اهتمامات المدارس والجامعات، وبمعنى آخر الاهتمام بأساليب التعليم بدلا من حفظ نواتجه، والانصراف إلى قوانين المعرفة بدلا من المعرفة ذاتها.

مسوغات تعليم التفكير:

نعود مرة أخرى لتعريف التفكير وذلك لإصرارنا على خدمة عنوان الكتاب، والنظر إلى الموضوع من جوانب مختلفة:

يرى عادل محمد عبد الله [١٩٩٤] «أن التفكير يقع في قمة النشاط العقلي، إذ يستطيع الإنسان عن طريقه توظيف غالبية العمليات العقلية الأخرى إن لم يكن كلها تقريبا، أي أنه موجه لكل ما يقابله من مشكلات، ليجد لها ما يناسبها من حلول».

وكان جيلفورد Guilford,19800 قد رأى أن عمليات التنظيم العقلي (الذكاء) تضم التفكير التقاربي والتفكير التباعدي. وإن كان يصنف أنماط التفكير في صورة ثنائيات إلى: التفكير الابتكاري [Creative Thinking] في مقابل التفكير الناقد .[Critical Thinking] [Guilford,1980, p. 715]

ولقد وضعت صفاء الأعسر، ٢٠٠٠م، ص ٤٥)، في صندوق الأدوات تصنيفا لأسلوبي التفكير التباعدي والتقاربي كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول صندوق الأدوات [Tool Box]

أدوات التفكير التباعدي	أدوات التفكير التقاربي
الاتجاه التحليلي في توليد الأفكار (Anlaytic Generation) باستخدام هذه الأدوات يمكن تحليل موضوع ما إلى أجزاء فرعية.	استخراج الأفكار المهمة (أو عزلها) Isolating "Hitts"
العصف الذهني بأشكاله المختلفة Brain (storming variation)	التجميع والتصنيف للإلقاء الضوء High lighting
العصف الذهني كتكتيك جماعي	المزايا وأوجه القصور والجدة (التفرد) Advantage Limitation unique Qualities
قوائم الأفكار Idea Checklist	تحليل المقارنات الزوجية Paired comparison analysis
العلاقات القسرية Forcing Relationships لتحويل مسار الأفكار في اتجاه غير مألوف.	مضمون التقييم Evaluation Matrix

إن تعريف التفكير ليس أمرا سهلاً، ولكن يمكن القول بشكل عام: إن التفكير هو «أي نشاط عقلي سواء كان في حل المشكلة أو اتخاذ قرار أو محاولة فهم لموضوع ما يتضمن تفكيرا. فالتفكير هو ذلك الشيء الذي يحدث في أثناء حل المشكلة وهو يجعل للحياة معنى». ويمتد تعريف التفكير أيضا ليكون عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك، ولا تتم بمعزل عن البيئة المحيطة، أي أن عملية التفكير تتأثر بالسياق الاجتماعي والسياق الثقافي الذي تتم فيه.

ويرى إبراهيم أحمد مسلم الحارثي، ٢٠٠١م، أن التفكير يتأثر في البيئة التي ينشأ فيها الفرد، فهناك بيئة مثيرة ومنشطة للتفكير، وهناك بيئة مميتة ومحبطة ومحددة للتفكير. لذا فإن التعليم هو المنطقة والوسيلة التي تؤثر في التفكير سواء بإثارته وتنشيطه أو إعاقته. ومن الطبيعي أن الأطفال لا يستطيعون التعلم بمفردهم، وهذا الكتاب هو ما يريد الكتاب الحالي إجلاء جوانبه، وكيف نعلمهم.

يجب أن نعي أن للأطفال لحظات حساسة في مراحل نموهم العقلي وهم يحتاجون فيها بشكل خاص إلى وسيط، وهذا الوسيط هو التعليم، وكما يحتاجون بصفة عامة إلى مساعدة الكبار ودعمهم مثل الآباء والمعلمين والأقران والرفاق، بالإضافة إلى المثيرات المناسبة لتطوير قدراتهم الداخلية وطاقاتهم الكامنة.

من هنا كان الاهتمام بالبيئة التي ينشأ فيها الطفل غاية في الأهمية، فالطفل الذي يتعرض للتهكم ولتحطيم أفكاره وما يقترحه، ولا يلقى أذنا صاغية لأسئلته سينكمش ويتراجع مستوى التفكير عنده. ويحدث هذا أيضا في المدرسة، حيث يمكن أن ينطلق عقل التلميذ أو أن ينكمش حسب الواقع الذي يعيشه في المدرسة، ونوع التعليم فيما إذا كان تعليما يتطلب عقلا مفكرا، أو عقلا يستخدم وعاء استقبال للمعلومات.

التدريب على الإبداع :

«الإبداع قاسم مشترك بين الناس، فنحن نولد مزودين بخصائص الطبيعة الإنسانية في أسمى معانيها، حيث الخيال الخصب، والقدرات العقلية المتميزة والإمكانات المتواصلة بغير انتهاء، والمواهب المتنوعة، وأن هذا الثراء الإنساني يظل خبيئا في داخلنا، يحتاج لمن يخرجه من حيز الكمون إلى حيز التحقق الخلاق في الواقع»

د. محمد إبراهيم عيد ٢٠٠٠م

لكي نقترب من التعرف على مصطلح الإبداع له طرق عديدة. وتشتمل أغلب التعريفات. كما مرّ معنا. مفاهيم من قبيل الأصالة، التخيل، التفكير التباعدي (رؤية الأشياء من وجهات نظر مختلفة)، والقدرة على خلق شيء جديد أو تركيب أشياء بصورة جديدة ذات معنى. والإبداع يحتمل أن يحدث عندما يمتلك الشخص سمات معينة من مثل حب الاستطلاع والمرونة والاهتمام بالنقص والاستكشاف.

لم يكن جيلفورد J. P. Guilford (1982) راضياً عن التعريف المحدود للذكاء الذي تفرضه الاختبارات، حيث تقيسه بسلسلة من الإجابات "الصحيحة" المفردة، ومن ثم ابتكر طريقة للنظر إلى الذكاء على أنه يشمل بعضاً من هذه السمات. في مكعب جيلفورد للقدرة الذهنية، يتمايز التفكير التباعدي عن التفكير التقاربي رغم أن كليهما داخل في صميم العملية الإبداعية.

أما التفكير التباعدي: فهو أن يخلق العقل من الوظيفة الوحيدة للشيء وظائف كثيرة" ، وذلك بالدخول في التفاصيل عن موضوع معين من خلال العصف الذهني مثلاً، بينما يُعرَّف التفكير التقاربي على أنه «خلق شيء واحد من أشياء كثيرة» وذلك باختزال الكثير من الأفكار في فكرة مفردة بالتركيز على نقطة ما .[Hampden - Turner, 1981, p. 104]

والطلاقة: هي إحدى السمات التي ترتبط بالتفكير الإبداعي، ومعناها القدرة على خلق كثير من الأفكار ذات الصلة بموضوعٍ ما في وقت محدد. وقد أظهرت طفلة تبلغ من العمر خمس سنوات طلاقة تبعث على الدهشة عندما وُضع أمامها ورقة تحتوي على عشرين دائرة وُطلب منها أن ترسم أشكالاً كثيرة مختلفة من هذه الدوائر بقدر ما تستطيع في ظرف دقيقتين اثنتين. وبعد استخدام بعض الدوائر لتجعل منها وجهاً مألوفاً أو بالوناً أو كرة أو شمساً أو برتقالة أو زهرة، ابتكرت من ثم رسوماً لطفاية سجائر وكوب ومصباح وممحاة وقلم رصاص كما تبدو هذه الأشياء من وجهة نظر علوية. ولقد استخدمت الدوائر جميعاً باستثناء صف واحد منها حينما أخبرها المعلم أن عليها أن تتوقف خلال بضع ثوانٍ. وبعد لحظة تفكير، رسمت الطفلة خطوطاً متوازية تحت صف الدوائر الباقية وربطتها جميعاً ببعضها بعضاً بخطوط متقاطعة مظللة، ثم وضعت صناديق على رأس كل دائرة، وبذلك ابتكرت في عجالة قطاراً يمكن إدراك شكله بسهولة.

والمقياس الثاني للإبداع هو **المرونة**، وتعني القدرة على تكييف التغير بطريقة إيجابية منتجة. وقد أظهر أحد الأطفال الصغار يبلغ الثالثة من العمر، مرونةً عندما سكب طفل آخر بصورة عَرَضية الماء على الخطوط التي رسمها بعناية في تدرج لألوان الماء.

وبعد تلاشي نظرة الاستغراب والدهشة التي اعتلت وجهه، مسح الطفل ذو السنوات الثلاثة اللوحة التي رسمها وأعلن قائلاً: «انظر، لقد صنع الماء ألواناً جديدة».

والسمة الثالثة المرتبطة بالإبداع هي الحساسية، وهي سرعة تلقي المثيرات الخارجية والداخلية. إن لدى المبدعين وَعْياً عالياً بعالمهم وإدراكاتهم ومشاعرهم وخيالهم. ويمرون غالباً من خلال حواسهم بما يفتقده الآخرون .[Lowenfeld, 1962] والطفل المبدع سيكون على الأرجح الشخص الذي يشير إلى أن السحاب يشبه القارب السريع، ويدرك رائحة نشارة الخشب الطازجة في ورشة النجارة أو يُسَرُّ بنعومة الماء الممزوج به الصابون حينما يخرج منه الفقاعات.

إذن الإبداع هو تفكير مصاغ بطريقة تميل إلى أن تؤدي إلى نتائج إبداعية:

الإبداع والدماغ المنشطر:

«العقل يحكم العالم، وبالتالي فقد سبق له أن حكم ولا يزال يحكم التاريخ كله، ويبقى كل شيء خاضعاً لهذا العقل الكلي والجوهري أداة أو وسيلة بين يديه. وهذا العقل كامن في الواقع التاريخي ويتكون فيه وبه. وتتألف الحقيقة الوحيدة بالوحدة التي تحصل بين الكلي الموجود ذاته ولذاته وبين الفردي أو الذاتي».

هيغل

لقد وهبنا الله سبحانه وتعالى الدماغ وهو عظيم الأهمية يمكنه أن يؤثر في حياتنا تأثيرا كبيرا لمصلحتنا إذا أحسنا استخدامه.. ومخ الإنسان يزن ١.٥كيلو غرام، ويعتبر بذلك من أثقل وأكبر الأعضاء في الإنسان ويحتوي على عدد يراوح ما بين ١٠و ٥٠ مليار خلية عصبية.

في عام ١٩٧٢ فاز العالمان الأمريكيان روجر سبري وروبرت أورستين بجائزة نوبل لاكتشافهما أن المخ البشري منقسم إلى قسمين يختص كل قسم منهما بعمل معين وكأنهما مخان وليسا مخا واحدا..، فالجانب الأيسر يتولى السيطرة على مهارات اللغة والحساب ومعرفة الأعداد ويحلل ويعطي الأسباب والابتكار، ويتحكم في أحلام اليقظة.

والمخ حجما أكبر من المعدة لكن لا نستطيع أن نملأه بالمعلومات كما نملأ المعدة بالطعام إلا إذا كانت هذه المعلومات منظمة ومرتبة.

وتمدنا الأبحاث الحديثة ومن خلال مقارنة بين المخ والحاسوب، فترى أن المخ البشري يتسع إلى تصنيف وتخزين المعلومات إلى الدرجة التي لا يقدر جهاز الحاسوب على تخزينه، علاوة على أن المخ البشري يعمل بسرعة ومرونة أكبر. أما كيف تعمل الذاكرة فهي تشبه إلى حد بعيد عمل جهاز التسجيل، حيث يمكننا تسجيل صوتنا وتخزينه على شريط، ثم نعيد الاستماع إليه إذا أردنا في أي وقت، وبالمثل يمكننا تغذية المخ بالمعلومات، وهناك يتم تخزينها، ونستطيع استدعاءها عندما نحتاج إليها.

في جهاز التسجيل لا يتم العمل إلا إذا قمنا بالضغط على مفتاح التشغيل، وهذا ما يحدث أيضاً بالنسبة للذاكرة، حيث لا يمكن حفظ المعلومات التي نسمعها أو نراها إلا إذا انتبهنا جيدا، فالذاكرة ليست جهازا يعمل بمفرده، لأنها تتكون من عدة أنظمة معقدة تؤدي وظائف مختلفة، تنتج في النهاية قدرة على تخزين المعلومات وجعلها متاحة إذا ما طلبناها.

ويتسع مخ الإنسان كما تقول [مروة عماد الدين] لمساحات هائلة من المعرفة، تكفي لتخزين آلاف المعلومات الجديدة كل ثانية، ابتداء من لحظة الولادة، وحتى آخر مرحلة الشيخوخة وتوقف الدماغ أو المخ عن العمل، ومعنى ذلك أنه لا توجد حدود لحجم المعلومات التي نستطيع أن نسجلها في ذاكرتنا، ومما يقال في هذا المجال أننا نستخدم أقل من ١٥٪ من قدراتنا الهائلة على الحفظ، هذه القدرات مهددة بسبب عدم معرفتنا بقواعد تدريب الذاكرة. ويذكر [أيمن أبو الروس] أن في جزء كبير من المخ «المخيخ» به كم هائل من التوصيلات العصبية، يبلغ عددها نحو ٦٠ ألف وصلة تربط الخلايا العصبية ببعضها بشكل أشبه بوصلات الأجهزة الإلكترونية مثل الحاسوب، بل يمكن اعتبار هذا الجزء أضخم وأروع جهاز حاسوب.

ويكّون المخ مع الأعصاب ما يسمى المخ والمخيخ وجذع المخ بالجهاز العصبي المركزي بالإضافة إلى النخاع الشوكي.

والأعصاب تتفرع من المخ والنخاع الشوكي، وتحتوي على ألياف عصبية وتحمل الإشارات من خارج الجسم إلى المخ والعكس أيضا، أما المخ فهو عبارة عن كتلة عصبية

مكونة من ملايين الخلايا العصبية تملأ تجويف الجمجمة، وعندما تكسب مهارة جديدة وأفكارا جديدة، فإن هذه الخلايا العصبية تتصل به أهداب متفرعة في اتجاهات مختلفة، لتلتقط بها الإحساسات والإشارات المختلفة ثم ترسل الخلية العصبية هذه الإشارات خلال عصب طويل ينتهي بتفرعات رقيقة ليتصل بخلية عصبية أخرى خلال هذه التفرعات وبذلك تنتقل الإشارات العصبية على هيئة موجات كهربية من خلية إلى أخرى.

وعلى الرغم من أن المخ يزن نحو ٢٪ فقط من جسم الإنسان فإنه يستهلك نحو ٢٠٪ من طاقة الجسم.

ويعتبر الجلوكوز الغذاء الأساسي الوحيد للمخ ولا بديل عنه، ولذلك في حالات نقص الجلوكوز، فإن المخ هو أول الأجهزة التي تعاني من هذا النقص، فيقل التركيز، ونشعر بالدوار وفي حالات شديدة قد يحدث إغماء، والمخ يحتاج إلى الغذاء أيضا أثناء النوم لأنه لا يتوقف عن العمل ولكنه يظل يعمل بصورة هادئة وبطيئة.

لقد وجدت اختلافات شكلية بين مخ الرجل ومخ المرأة، فمخ الرجل يزن نحو ١٥٠٠غم بينما يزن مخ المرأة ١٤٠٠غم، كما أن التعاريج الموجودة على سطح مخ الرجل أكثر عددا وتعقيدا منها عند المرأة، وكلما زادت هذه التعاريج عددا أو تعقيدا فإن نسبة الذكاء تكون أكبر.

وضمن الاكتشافات الحديثة عن المخ بدا للباحثين أنه ليس في حالة ساكنة، وإنما هو عضو قابل للتحول والاستخدام بأساليب وطرق جديدة، وبالتالي فإنه يمكن بناء على ذلك أن نزيد من استفادتنا من وظائف وأنشطة المخ با تباعنا لطرق أفضل لتنمية قوى الإدراك والتفكير والبحث.

وعلى الرغم مما يمثله المخ لنا من ثروة عظيمة، فإن كثيرا من الناس في الحقيقة لا يستفيدون من هذه الثروة استفادة كافية، ربما لاستخدامهم طرقا تقليدية محدودة للتفكير والتعلم، والاستفادة من عظمة المخ أمر يتطلب تنمية وإتقان بعض المهارات، فبعض الناس يبددون جزءا كبيرا من الطاقة في الغضب والانفعال والصياح بينما من الأفضل أن ندحر هذه الطاقة لعمل المخ، ولكي نحقق ذلك يجب أن تتفق مهارة ممارسة الاسترخاء حتى نساعد المخ على العمل بكفاءة وهدوء.

ويؤكد كثير من العلماء حقيقة أن النبوغ أو العبقرية ليست صفة يولد بها الإنسان وتميزه عن باقي البشر، وإنما هي محصلة للعمل الجاد المنظم والمهرة في ممارسة التفكير المبدع الخلاق والاستفادة من إمكانيات المخ الهائلة.

ومن الحقائق أيضا أن المخ تنبعث منه قوى خفية أمكن تسجيلها بواسطة بعض الأجهزة مثل رسام المخ الكهربائي، وإحدى هذه القوى ذبذبة (ألفا) وهي تظهر أحسن ما تكون عندما تكون العيون مغلقة والجسم مسترخيا، وهذه هي حالة الاسترخاء المطلوبة لتجديد النشاط الذهني. إذا ينقسم الدماغ البشري إلى نصفين متمايزين يربط بينهما مجموعة معقدة من الأعصاب. ولقد تم التعرف منذ زمن بعيد على أن نصفي الدماغ يقومان بوظائف مختلفة، ولكن البحوث الحديثة زودتنا بمعلومات تعزز هذا التوجه . [Hampden-Turner, 1981] وكما سنرى، فالبحوث الخاصة بالدماغ المنشطر ذات صلة بفهم الإبداع.

فالنصف الأيسر من الدماغ - أو النصف التحليلي - متخصص في اللغة والتفكير المنطقي الاستدلالي، ويرتبط بمفاهيم العلم والرياضيات. ويختص النصف الأيمن بعمليات التفكير المكاني والمهارات الحركية - البصرية، ويستخدم المنحى الكلي الحدسي المرتبط بالإبداع .[Brooks & Obrzut, 1981; Silver, 1982] وكمجتمع، نميل إلى إطفاء قيمة أعلى على المهارات اللفظية والتحليلية الخاصة بالشطر الأيسر. ونحن نرى أن هذا الموقف ينعكس على نظامنا التعليمي. هذا وقد أوضحت البحوث كذلك أن الناس يفضلون صيغة التفكير الملائمة لأحد شطري الدماغ على حساب الشطر الآخر، وأن هذه الصيغة تستقر في وقتٍ مبكر من الحياة .[Silver, 1982]

بيد أن التشابك المعقد للألياف العصبية بين النصفين الكرويين يُظهر علاقة متبادلة قوية، وتدلنا على أننا في حاجة لكلا الشطرين من الدماغ في كل مجالات النشاط .[Silver, 1982] وفي الواقع، تبدو الوظيفة المثلى للدماغ ناتجة عن النمو التام لشطريْ الدماغ كليهما .[Brooks & Obrzut, 1981]

ما تخبرنا به مثل هذه البحوث عن الدماغ من منظور عصبي نفسي، هو أن تكامل العناصر التي تشجع على الإبداع لا تقل أهمية عن الحفز على المهارات الأكاديمية في برامج تعليم صغار الأطفال. الذين هم في حاجة لمدى متنوع واسع من الخبرات في بيئاتهم، الخبرات التي تشجع على

نمو النصف الأيمن بمثل ما تشجع على نمو النصف الأيسر من الدماغ .[Brooks & Obrzut, 1981] وتُسهم الأنشطة والمواد التي تحفز على التفكير التباعدي وحل المشكلة والمهام الإدراكية المكانية والتفكير البصري في نمو الطفل ككل، كما سنرى لاحقاً.

٢ - التفكير الإبداعي:

أ- الإبداع لغة:

من فعل بدع بمعنى الأمر [القاموس المحيط ص: ٧٠٢] المجلد، وفي مختار الصحاح: هو الشيء اخترعه لا على مثال ﴿بديع السموات والأرض﴾ [البقرة: ١١٧] أي: مبدعها وفي لسان العرب: فبدع الشيء ابتدعه: أنشأه وبداه، والبدع، والبدع الشيء يكون أولا [المجلد ٨ ص٦].

وفي المعجم المدرسي الحديث: بدع الشيء. بدعا أنشأه على غير مثال سابق، فهو بديع، بدع. بدوعا، و بداعة: صار غاية في صفته، والإبداع عند الفلاسفة: إيجاد الشيء من عدم، فهو أخص من الخلق، وابتدع: أتى بأمر جديد [ص٩١].

ب- الإبداع اصطلاحاً:

يرى بعضهم أن التفكير يقسم إلى نوعين: تفكير ابتكاري وتفكير نقدي، وفي هذين النوعين يمكن أن ندمج كل أنواع التفكير مثل التفكير المنطقي، والتفكير الإبداعي والتفكير التحليلي. وكل منها يخدم الآخر، ويكونان حلقة واحدة. فالتفكير الابتكاري هو تفكير تقاربي ينتج ويولد الجديد، والتفكير الناقد هو تفكير تباعدي، ويسعى إلى تأكيد القيمة والصدق في شيء موجود فعلاً.

إن التفكير الابتكاري يعتمد على مبادئ مقبولة، في حين يقوم التفكير الناقد على مبادئ مقبولة، وكلا نوعي التفكير يمثل وجهي عملة واحدة، ومع هذا فهما ليسا متطابقين.

إن كلا النوعين يحتاج إلى مهارات وتعليم مسبق، وهذا ما تفتقر إليه طرق التدريس الحالية، بل قد نجد معاداة للتفكير الناقد، بدعوى أنه يتعارض مع بعض الأسس الاجتماعية المتعارف عليها.

ويطالعنا الأدب التربوي بما يزيد عن [٤٥] نظرية في الإبداع كل منها يتناول الإبداع من جانب أو أكثر، ولسنا هنا في معرض الحديث عن هذه التشعبات، لكنه من الضروري أن ننقل عن [Rothenberg,1983] ملخص هذه النظريات بعجالة، وقد صنفها في محاور كالتالي:

١- نظريات ربطت الإبداع بالطبيعة، أرسطو، أفلاطون، كانت، جالتون.

٢- نظريات عزت الإبداع للوراثة: كوجان، جيلفورد، والاش.

٣- نظريات بنت الإبداع على أساس التحليل النفسي: فرويد، واينزويك.

٤- نظريات ربطت الإبداع بعلم النفس: ماكنون، رانك.

٥- نظريات فسرت الإبداع بالاعتماد على سير المبدعين، أعمال كوستلر.

٦- نظريات فسرت الإبداع بصورة فلسفية: مارتن، برانشارد.

٧- نظريات ذات اتجاهات خاصة حيث أعطت تفسيرات ذات خصوصية للإبداع: هلسون، جوردن، بوغن.

٨- نظريات فسرت الإبداع على:

أ- العملية الإبداعية أمثال والاس، وكانون.

ب- إنسان مبدع أمثال: تيلر، ماسلو، لمبارسو.

٩- نظريات ربطت الإبداع بالفن والأدب: تيلر، بو، وباترك.

كما يردد المشتغلون في التفكير الإبداعي عددا من التعريفات استقوها من أدبيات هذا المجال، ومن المشتغلين بالإبداع من علماء النفس، فترى نايفة القطامي أن الإبداع ظاهرة ذهنية متقدمة يعالج فيها الفرد الأشياء والمواقف والخبرات والمشكلات بطريقة فريدة أو غير مألوفة، أو بوضع مجموعة حلول سابقة، والخروج بحل جديد [نايفة القطامي: ١٩١، ٢٠٠١].

وتنقل ناديا السرور[السرور: ٢٠٠٠، ٢٢٣] عن ديفز [Davis,1989]حديثه عن الإبداع فيقول: (إن الإبداع نمط حياة ؛ وسمة شخصية ؛ وطريقة لإدراك العالم؛ فالحياة الإبداعية تطوير لمواهب الفرد واستخدام لقدراته ؛ وهذا يعني استنباط أفكار جديدة وتطوير حساسيته لمشاكل الآخرين.

ويذكر كل من [١٩٧٨ ، Rogers & Maslow أن الشخص المبدع هو نفس الشخص المحقق لذاته، ويعرف [Torrance,1974] الإبداع على أنه: (هو عملية تشبه البحث العلمي؛ فهو عملية الإحساس بالمشاكل؛ والثغرات في المعلومات ؛ وتشكيل أفكار أو فرضيات؛ثم اختبار هذه الفرضيات وتعديلها حتى يتم الوصول إلى النتائج). ويختار [يونس، ١٩٩٧، ٧٩] التعريف التالي:

(التفكير الإبداعي هو تفكير مصاغ بطريقة تميل إلى نتائج إبداعية؛ فالمحك الأساسي والنهائي للإبداع هو الناتج؛ ونحن نسمي شخصا ما مبدعا عندما يحقق نتائج إبداعية باستمرار؛ أي نتائج أصيلة ومناسبة وفقا لمحكات المجال موضوع النظر).

أما فتحي عبد الرحمن جروان فيرى (أن التفكير الإبداعي هو نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة سابقا. ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد، لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة. ويستخدم الباحثون تعبيرات متنوعة تقابل مفهوم «التفكير الإبداعي» وتلخصه من الناحية الإجرائية مثل التفكير المنتج Productive والتفكير المتباعد Droductive والتفكير الجانبي] LATERAL جروان، ، ١٩٩٩ص ٨٢]. وتلقي التعريفات السابقة نظرة كافية في البحث الحالي وتفيد فيما سيتبناه البحث من اتجاهات، مع الأخذ بالاعتبار أن التفكير الإبداعي تفكير متشعب [Divergent] يتصف بالأصالة كما مرّ معنا، وعادة ما يخرج عن المألوف ولا يتحدد بالقواعد المنطقية، ولا يمكن التنبؤ بنتائجه، ويتطلب وجود مجموعة من الميول والاستعدادات لدى الفرد، ويستخدم المستويات العليا من التفكير (تحليل تركيب، تقويم)، أو استراتيجيات التفكير المتبعة في حل المشكلات، واتخاذ القرارات، وصياغة المفاهيم.

أما التعليم الإبداعي فيستهدف تحسين التعلم والنمو وتشجيعهما عن طريق النشاط الابتكاري الأصيل، أو النشاط القائم على التعبير الذاتي من جانب أولئك التلاميذ الذين يتوافر لهم هذه الأنشطة من قبل معلميهم.

أو أنه عملية تساعد المتعلم على أن يصبح أكثر حساسية للمشكلات والنقائص والثغرات في المعرفة، واختلال الانسجام وما شاكل ذلك. وتساعده على تحديد مواطن

الصعوبة والبحث عن الحلول، والتكهن وصياغة الفرضيات حول النقائص، واختبار الفرضيات وإعادة اختبارها مع احتمال تعديلها، والخروج أخيرا بنتائج جديدة يوصلها المتعلم إلى الآخرين.

ومن المعروف أن الإبداع الحقيقي يحقق ما لا يقل عن ثلاثة شروط هي: ١ ـ أنه يتضمن استجابة أو فكرة يمكن وصفها بأنها جديدة أو على أقل تقدير قليلة التكرار من وجهة نظر إحصائية، ٢ ـ ومع أن الجدة أو الابتكارية جانب ضروري من الإبداع، إلا أن ذلك لا يكفي وحده، فإذا كانت الجدة أو الابتكارية خليقة أن تشكل جزءا من العملية الإبداعية، فلا بد لها من أن تكون ـ إلى حد ما ـ قابلة للتكيف أو التوافق مع الواقع، أي لا بد من أن تساهم في حل مشكلة أو الانسجام مع وضع قائم، أو تحقيق هدف يمكن تمييزه. أما الشرط الثالث فهو أن الإبداع الحقيقي يتضمن تجسيد الفكرة الأصيلة ومتابعتها وتقويمها وتوسيعها وبالتالي تطويرها تطويرا كاملا.

المناخ المناسب للتعلم الإبداعي:

لا يجوز كما مرّ معنا أن نترك تنمية الإبداع للصدفة. فهناك من الدلائل ما يشير إلى أن الطاقات الإبداعية يمكن تنميتها إذا ما توافرت نوعيات مناسبة من التعلم والتدريب والأجواء التعليمية المناسبة، والآن على سبيل المثال هذه بعض النصوص القصيرة التي تعكس الجو المناسب للتعلم الإبداعي:

أ- قال تعالى ﴿وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ﴾ [آل عمران: ١٥٩].

ب- قيل إن الحب أعظم المربين.

ج- من الصفات التي تميز بها الآباء الذين أنجبوا أولادا أصبحوا فيما بعد مبدعين احترامهم الفائق لأطفالهم، وثقتهم بقدرتهم على العمل المناسب، فلم يتردد هؤلاء الآباء في منح أطفالهم حرية ارتياد عملهم الخاص واتخاذ قراراتهم بأنفسهم.

د- ومن المميزات الأخرى للتعلم الإبداعي الاتجاه الديمقراطي. إن المعلم المبدع لا يكون متسلطا في تعليمه، فهو عوضا عن ذلك ينظم المواد المراد تعلمها ويعرضها بطريقة تشجع تلاميذه على ممارسة تفكيرهم في المشكلات التي يعرضها عليهم، وبكلام آخر إن

المعلم المبدع يجعل تلاميذه يفكرون بأنفسهم بدلا من تزويدهم بحلول جاهزة للمشكلات المعروضة.

٣ - المناهج الدراسية:

«ليست غاية العلم الفهم، كما يقال غالباً، فغايته هي التنبؤ»

لي كونت دي نوي

(ليس صوابا ذلك القول الذي يجعل التفكير حكرا على مواد بعينها كالعلوم الفيزيقية أو الرياضيات، وعلوم الحاسوب وما على شاكلتها. وإنما الأكثر صوابا أن التفكير ماثل في كل حدب وصوب، وفي كل نظام من نظم المعرفة، وفي كل مادة دراسية.

ومن ثم يجب أن يكون التفكير مادة للتدريس، وموضوعا له، من خلال المنهج المدرسي في معناه الواسع).

المنهج لغة:

عرّف القاموس المحيط المنهج: أنه الطريق الواضح، كالمنهج والمنهاج، وفي لسان العرب (النهج هو الطريق المستقيم).

والمنهج في غالب القواميس تعني الطريق الواضح «معجم الرائد.، بيروت، دار العلم للملاين، ص ١٤٧».

يرى محمد زياد حمدان [حمدان] أنه إذا قبلنا الافتراض أن المنهج البناء العلمي في أهدافه ومعلوماته وأنشطته يمكن اعتباره في الظروف العادية للتربية المدرسية وسيلة ميسرة وهادفة للتعليم، عندئذٍ يرى أن المفهوم اللغوي للمنهج يتطابق مع نظيره التربوي ليكون بهذا: طريقا واضحا للتعلم والتعليم. [حمدان، ، ١٩٨٢، ٢٨].

المنهج اصطلاحاً:

أ- التعريف القديم: تعرفه صالحة سنقر بما يأتي: (هو مجموعة المواد الدراسية المقررة على صف من صفوف المدرسة أو لمرحلة من مراحل الدراسة، ومجموع المعلومات والحقائق العلمية التي يشتمل عليها مقرر كل مادة من هذه المواد). [سنقر،

١٩٨٥، ٢] .ويتبين من هذا التعريف أن مهمة المنهج تقتصر على نقل المتعلم من حالة الجهل إلى حالة العلم النظري واللفظي فقط، وأن مفهومه يقتصر على الجانب الوصفي فقط.

لقد ركز التعريف القديم على الكتاب المدرسي حتى تحولت الوسيلة إلى غاية، وانتقل التلاميذ من متعلمين إلى حفظة تنقش في أذهانهم المعلومات دون فهم في الغالب الأعم، وتحولت مهنة التعليم من تربية الجيل وإعداده للمستقبل بتنمية مختلف قدراته إلى التركيز على قدرة واحدة هي القدرة على الحفظ، وهي أولى المستويات الدنيا في سلم بلوم للمستويات المعرفية والعمليات الذهنية وغابت المستويات الأخرى في هذا السلم وهي: الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم أو الحكم.ولقد ترتب على هذه النظرة الجزئية للمناهج العديد من العيوب أجملها [شفشق، وآخرون ١٩٨٥، ٦٢] في النقاط التالية:

١- أن الكتاب المدرسي هو الذي يحدد إطار المنهج.

٢- عدم النظر بجدية لحاجات التلاميذ.

٣- الأنشطة اللاصفية غير مرتبطة بما يدرس في المنهج.

٤- الاهتمام بجانب واحد من الشخصية البشرية ألا وهو العقل، وليس العقل كله ولكن مستوى التذكر فقط.

٥- انعزال المدرسة عن المجتمع، فما يعَلم في المدرسة يكون في غالب الأمر خيالياً أو ليس له ارتباط بواقع الحياة.

٦- سلبية التلميذ، حيث إن دوره في هذا النوع من المناهج لا يتعدى الحفظ والاستعداد للتسميع متى ما طلب منه ذلك، وفي معظم الأحيان لا يحتاج الطالب للفهم مثلا، كما أنه ليس له أدنى مشاركة في تخطيط المنهج أو إعداده.

٧- تقييد حرية المعلم، فدوره لا يتعدى تدريس الكتاب المدرسي في غالب الأحيان.

وبين التعريف القديم للمنهج والتعريف الجديد، تطور الأول بأثر تقدم العلوم التربوية والنفسية وشتى مناحي الحياة ليصبح (مجموعة الخبرات التي تستطيع المدرسة توفيرها، وتنظيمها وتوجيهها، والإشراف عليها، والتأثير بها في شخصية المواطن من مختلف جوانبها بحيث تنمو نموا متكاملا تكامل الحياة في المجتمع المعاصر، سواء أكانت هذه الخبرات في داخل المدرسة أم في خارجها). [أبو الفتوح، ٢٧١٩٧٣].

يتضح من التعريف السابق أن مفهوم الخبرة وحدة متكاملة تقوم على سلوك معين يعمده المعلمون، ويهدفون من خلاله إلى جعل الفرد فعالا في مجتمعه، وهي تهتم بجميع مواقف الحياة داخل المدرسة وخارجها. [Rose L.Neeagley,1967.39، وترى [صالحة سنقر، ١٩٨٥، ٤]: أن هذا المفهوم قصر مفهوم المنهج على تحديد الخبرات اللازمة وتنظيمها وتعريف المعلمين بها، وأغفل أثر المنهج في المتعلم ولم يؤكد على وظيفة المنهج مما دعا أصحاب التربية الحديثة إلى تبني التعريف الإجرائي للمنهج الذي يرى أن:

(المنهج التربوي هو جميع الخبرات [النشاطات أو الممارسات] المخططة التي توفرها المدرسة أو أية مدرسة تربوية أخرى لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتاجات [العوائد] التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم). وواضح من هذا التعريف أن الغرض هو إحداث تغييرات معينة في سلوك المتعلمين بحسب الأهداف التربوية.[الدمرداش وكامل، ١٩٦٩، ٩٧].

إن المفهوم الجديد للمنهج جاء نتيجة اتساع هذا الأخير في النظرة لقدرات التلاميذ المختلفة ونتيجة تحول اهتمامات التربية من نقل المعرفة المجردة إلى الاهتمام الواسع بشتى قدرات التلاميذ فأصبحت المناهج التعليمية تعرف (بالخبرات التي يكتسبها التلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه) [مجاور، ١٩٨١]. ويعرف الريان ١٩٨٦ المناهج بأنها (كل خبرات التلميذ التي تنظمها المدرسة وتشرف عليها سواء اتخذت تلك الخبرات مكانها داخل جدران المدرسة أو خارجها). ولعله بات جليا أن المنهج بمعناه الواسع أعمق وأشمل من مقررات

المواد الدراسية أو الخطة الدراسية، لأنه يشمل جميع النشاطات أو الخبرات التي تخطط لها المدرسة والتي يمارسها المتعلمون لتحقيق نتاجات تعليمية معينة.

وهذا [حمدان، ١٩٨٢، ٣٣] ارتضى التعريف التالي للمنهج وهو ما يرتضيه، الكاتب في هذا الكتاب إذ يرى أن (المنهج هو مجموع المعارف والخبرات الموّجهة التي يتبناها قادة المجتمع للناشئة كغايات يجب تحقيقها لديهم لصالح نموهم ونجاحهم الاجتماعي والشخصي، من خلال تعليم هادف منظم وبتخطيط المدرسة وتحت إشرافها).

ونتيجة لتنوع مفهوم المنهج كخبرة تربوية، فقد تنوعت المناهج الدراسية التي طورت على أساسه فعرفنا ما يسمى بمناهج الخبرة، ومناهج النشاط، ومناهج قائمة على المشاكل الحياتية، ومناهج الكفايات أو المهارات وغيرها، ولا يتسع المجال لعرض تفاصيل هذه المناهج إنما يهمنا التنويه بها ليس إلا.

وفي الأدبيات التربوية الغربية نجدها تؤكد على أهمية التحرر من تزمت التربية القديمة والتي أكدت على قدرة الحفظ لدى الإنسان والانطلاق إلى آفاق مختلف القدرات، إذ يؤكد أورنستين ١٩٨٨م [Ornnstein] على أهمية أن تقلل المناهج من تركيزها على المواد الدراسية وتضيف لذلك رغبات التلاميذ وحاجات المجتمع، وبدلا عن هذه المواد يرى [كوفمان، Kauffman] أن مناهج المستقبل يجب أن تدرب التلاميذ على فنون الحصول على المعلومات بسهولة، وتعليمهم طرق التفكير المختلفة، والتي منها التفكير العلمي الواضح ... وغيرها من المهارات الأساسية التي تساعد الإنسان على التعامل مع هذا العصر بما يناسبه.[Ornstein 1988 Curriculum] . ويكتفي الكتاب هنا بتعريف كل من الإبداع أو الابتكار، والمنهج على أن التنبه واجب هنا حول تبني مدارسنا لأي المنهجين، فالتطوير الحاصل حتى الآن مازال خجولا وهو أقرب إلى أن يتطابق مع مفهوم المنهج القديم من المفهوم الحديث، مع بعض الاجتهادات في بعض المدارس الخاصة أو النموذجية،وهذا لن يؤدي إلى تنمية الإبداع ولن يؤدي إليه، وعليه لابد من نقلة نوعية نهجر فيها فكرة حشو

عقول تلاميذنا بالمعلومات إلى رحاب أخرى تشتمل على العناية وتنمية القدرات العقلية الأخرى التي وهبنا الله إياها.

الخلفية النظرية:

قبل البدء بمعالجة موضوع الإبداع لابد من طرح موضوع **التعليم بتنمية التفكير** ذلك أنه يمكن أن نبدأ ببرامج عملية متدرجة في المدارس تركز على تدريب المعلمين وهم على رأس عملهم على أن يعطوا شيئا من الحرية في إعادة صياغة محتوى الدروس وطريقة التقويم والاختبارات لتتناسب مع خصائص تنمية مهارات التفكير العليا. يتطلب ذلك تحويل مفهوم التعليم والتعلم لدى المسؤولين عن التعليم والمعلمين بشكل خاص إلى مفهوم التعليم والتعلم من أجل التفكير، وعندها تصبح تنمية مهارات التفكير العليا هدفا استراتيجيا للتعلم، وتصمم المناهج الدراسية وتؤلف الكتب المقررة ويدرب المعلمون على هذا المفهوم للتعليم.

إننا نرى بعض المدارس قد بدأت ولم تنتظر حتى تعلم مهارات التفكير، ولكن هذه المحاولات مازالت في بداياتها وخجولة.

مهارات وعمليات التفكير:

تنتظم مهارات وعمليات التفكير في مستويات متدرجة تبدأ بمهارات التفكير الأساسية مثل: الملاحظة، والمقارنة، والتلخيص، والتصنيف، والتطبيق، وتنظيم المعلومات، ثم تتدرج إلى عمليات التفكير المركب كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات واتخاذ القرار.

وتتكون كل عملية من هذه العمليات من عدد من المهارات والاستراتيجيات. فالتفكير الناقد يتضمن عددا من المهارات مثل: تقويم ثبات ومصداقية المعلومة، وتفسير واستنباط واستخراج المعلومات الحقيقية، اختبار الفرضيات، تتبع المغالطات، تقويم الحوار

والنقاش، إصدار أحكام منطقية، التعرف على الإفادة الناقصة، القدرة على التنبؤ، العلاقة بين السبب والنتيجة وهكذا.

والتفكير الإبداعي يتكون من القدرة على توليد الأفكار والمعلومات التي تتصف بالأصالة والطلاقة والمرونة والإفاضة في التفاصيل.

وحل المشكلات يتكون من عدد من الاستراتيجيات المتتابعة مثل: التعرف على المشكلة، تحديدها، البحث عن الحلول، تقويمها، اختيار الحل الأنسب، واتخاذ القرار الذي يعتمد على تحديد الهدف وتوليد البدائل ودراسة العواقب والنتائج المترتبة على الاختيار وترتيب البدائل واختيار البديل الأنسب.

ويرتبط بمهارات وعمليات التفكير العليا عمليات التفكير فوق المعرفية، وهي تتضمن تحليل التفكير والخطوات التي مر بها في الوصول إلى نتيجة معينة مثل اتخاذ القرار أو حل مشكلة أو توليد فكرة إبداعية.

على أن هذه المهارات والعمليات والاستراتيجيات ليست منفصلة بعضها عن بعض، فبينها قدر كبير من التداخل والترادف في استخدام المصطلحات ولأنها تكون في مجموعها خريطة التفكير التي يمكن استخدامها لأغراض تعليم التفكير ومكوناتها ومهاراتها. [عبد الله النافع، ٢٠٠٢، ٢٥].

هوامش الفصل السابق :

- الجروان، فتحي عبد الرحمن [١٩٩٩] تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين، ص ص. ٨٢ ٨٥

- الحسين، إبراهيم عبد الكريم: [٢٠٠٢] إعداد الطفل المتفوق، سلسلة الرضا للمعلومات، دمشق، ص١٦.

- الريان، فكري حسين [١٩٨٠] تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، ط١، الكويت، مكتبة الفلاح، ص١٥.

- طه، إبراهيم فوزي، والكلزة، رجب [١٩٧٧] المناهج المعاصرة، الإسكندرية، منشأة المعارف، ص٢٢

- مجاور، محمد صلاح الدين، والديب، فتحي [١٩٨١] المنهج المدرسي، الكويت، دار القلم، ص ١٠٦.

- تعليم الموهوبين والمتفوقين ترجمة : عطوف محمود ياسين، المركز العربي للتعريب والترجمة والنشر،دمشق، ٢٠٠١ ص٢٦٤).

خريطة مهارات وعمليات التفكير

مهارات التفكير المركبة					
اتخاذ القرارات تحديد الهدف التصنيف التلخيص تنظيم المعلومات التطبيق	تحديد المشكلة تتبع المغالطات العلاقة بين السبب والنتيجة استخلاص النتيجة التنبؤ اختبار الفرضيات التعرف على الإفادة الناقصة	توليد المعلومات الأصالة الطلاقة المرونة التفاصيل	تقويم مصداقية وثبات المعلومات البحث عن الحلول تقويم الحلول اختبار الحل الأنسب	المقارنة / المقابلة بحث الهدف العواقب والنتائج ترتيب البدائل اختيار البديل المناسب	تحليل الخطوات التي مر بها التفكير لفرد ما عند قيامه بعملية تفكير مركبة

هذه الخريطة مقتبسة من كتاب تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات
(فتحي الجروان: ١٩٩٩م ص ٥١)

هل يمكن تعليم التفكير؟

«لا ! ليس العلم وهماً ! لكن من الوهم أن نعتقد أنه بوسعنا الحصول بغير العلم، على ما لا يمكنه أن يعطينا» **فرويد**

يقدم [عبد الله النافع] تصورا لتعليم التفكير ويتساءل التساؤل السابق (هل يمكن تعليم التفكير؟): وهو إذ يرى أن مهارات التفكير لا تنمو بالنضج فرويد

والتطور الطبيعي وحده ولا تكتسب من خلال تراكم المعرفة والمعلومات فقط بل لا بد أن يكون هناك تعليم منتظم، وتمرين عملي متتابع يبدأ بمهارات التفكير الأساسية، ويتدرج إلى عملياته العليا. ويورد باري باير [١٩٩٧م] برنامجا متدرجا لتعليم مهارات التفكير بطريقة أفقية ممتدة بين المواد الدراسية يبدأ من الروضة، وحتى نهاية المرحلة الثانوية. ويبين التصور التالي التدرج، والتتابع في التعليم المتكامل لمهارات التفكير من خلال المواد الدراسية.

ففي مرحلة الروضة: فإن المهارات الأساسية تكون: التصنيف والترتيب.

في الصفوف ١، ٢، ٣ فالمرحلة مناسبة لاكتساب الملاحظة والمقارنة / المقابلة، التصنيف، الترتيب، التنبؤ في الصفوف ٤، ٦، ٥ إعطاء أمثلة عن المفاهيم، التعرف على الخصائص المشتركة، التصنيف بناء على الخصائص، ربط الخصائص بعضها مع بعض ..

في الصفوف ٧، ٨، ٩: الملاحظة، المقارنة / المقابلة، التصنيف، الترتيب، التنبؤ.

في الصفوف ١٠، ١١، ١٢: تعريف المفهوم، اكتشاف الأمثلة، اكتشاف الخصائص المشتركة، تصنيف الخصائص بعضها عن بعض، تحديد الخصائص الحرجة.

في إكساب مهارات التحويل والتركيب فإننا نبدأ بها من الصفوف ٣، ٤، ٥، ٦: تحليل الأجزاء من الكل، تركيب جمل وقصص، التقويم بناء على معايير محددة.

في مستوى الصفوف ٧، ٨، ٩: تحليل الأجزاء من الكل، تركيب فقرات ومقالات قصيرة، التقويم باستخدام معايير مبتكرة ذاتيا.

في الصفوف ١٠، ١١، ١٢: فإنه يمكن تمرير المهارات التالية من خلال المواد الدراسية، وهي: تحليل العلاقات، تركيب مقالات، وحوارات منطقية، التقويم باستخدام معايير متعددة.

في الصفوف ٣، ٤، ٥، ٦: اكتشاف المشكلة، اختيار خطة الحل، تنفيذ الخطة، تقويم الحل، ومن هذه المرحلة يبدأ اختيار خطط الحل، والتنظيم ويستمر حتى الصف التاسع.

في الصفوف ٧، ٨، ٩: التعرف على مشكلة، إعادة طرح المشكلة، تخطيط / اختيار الحل، تنفيذ الحل.

في الصفوف ١١، ١٢، التعرف على مشكلة تنظيم المعلومات، إعادة صياغة المشكلة، تخطيط / اختيار خطة الحل، تنفيذ الحل، تقويم الخطة/ الحل.

بالنسبة للتفكير الناقد فإنه يبدأ في مرحلة التعليم الأساسي، ويستمر في المدرسة حتى نهاية الصف الثاني عشر. الصفين ١، ٢: ادعاء الحقيقة / القيمة، [له علاقة، ليس له علاقة]. بعدها حتى الصف السادس: ومن مهاراته في التعرف على أجزاء الحوار، اكتشاف النتيجة، والأسباب، وقد يكتسب طرق التعرف على سلسلة الحوارات.

في الصفوف ٧، ٨، ٩: التمييز افتراض على غير أساس مغالطات منطقية.

في الصفوف ١٠، ١١، ١٢: المغالطات المنطقية، التناقضات المنطقية.

بالنسبة لمهارات اتخاذ القرار: في الصفوف: ٤، ٥، ٦: تحديد الهدف، التعرف على البدائل، تحليل البدائل، اختيار البديل الأنسب، وتستمر هذه المهارات حتى الصف التاسع بإضافة مهارات ترتيب البديل الأنسب.

أخيرا في الصفوف العليا من المرحلة الثانوية ١٠، ١١، ١٢: تحديد الهدف، التعرف على البدائل، ترتيب البدائل، تقويم البدائل، اختيار البديل الأنسب.

ولقد ثبت من خلال الدراسات، والخبرات العملية أن مهارات، وعمليات التفكير العليا لا تنمو تلقائيا لدى الطالب من خلال تعلمه المواد الدراسية بالطرق التقليدية، بل لعل

هذا التعلم قد يعيق نمو قدرات التفكير العليا، كما أنه يعمل على قوقعة هذه القدرات في حدودها ومستوياتها الدنيا وبخاصة التذكر.

ويمكن تعليم مهارات وعمليات التفكير لكل الطلاب بصرف النظر عن مستوياتهم الذهنية بحيث تنمو بشكل متدرج في نسيج بناء شخصية الطالب، ونموه العقلي، والدراسي للطلاب، ويجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى بالنسبة للطالب، وتجعله أكثر تفاعلا ومشاركة إيجابية في التعلم، وتعوده الاستقلال في الفكر، والمبادرة بالرأي، وعلى تطبيق ما يتعلمه في واقع الحياة، بل تتيح للعديد منهم الإبداع، والتطوير، والإضافة إلى المعرفة والتقنية.

أساليب تعليم التفكير:

هناك ثلاثة أساليب تستخدم لتعليم وتنمية مهارات التفكير وفق ما يلي:

التعليم المثير للتفكير:

وهذا الأسلوب يهدف إلى تنمية مهارات التفكير بطريقة غير مباشرة، ودون تسمية مهارات محددة للتفكير، وذلك بإيجاد البيئة التعليمية التي تستثير التفكير، وتساعد على تنمية مهاراته من خلال استراتيجيات في التدريس يستخدمها المعلم داخل الصف، مثل التنظيم المرن لجلوس الطلاب في الصف، وتقسيمهم إلى مجموعات، أو كل طالبين مع بعضهما للنقاش، والحوارظن وإنجاز مشروع، أو حل مشكلة، وطريقة توجيه الأسئلة للطلاب، ونوع الأسئلة، واستقبال الاستجابات، وطريقة دعمها، وهو ما يجعل الصف بيئة مثيرة للتفكير ومحفزة عليه، ويستخدم بعض المعلمين هذا الأسلوب بفطرتهم، واستفادتهم من طرائق التدريس التربوية التي تعلموها، وتدربوا عليها.

أما خصائص المدرسة التي تنمي التفكير فيراها [فتحي جروان: ٢٠٠٢، ٢٣] كما يلي:

وضوح فلسفة المدرسة.

المناخ العام الديمقراطي.

المناخ الصفي مثير للتفكير.

البيئة المدرسية غنية بمصادر التعلم.

أساليب التقويم متنوعة.

المعرفة هدف عام غير مرتبط بالعلامة.

كوادر المدرسة تتمتع بالجرأة، والقيادية، والانفتاح.

وعن خصائص الفصل المثير للتفكير يقول:

الجو العام للصف مشجع ومثير.

التفاعل الصفي متمركز حول الطالب.

أسئلة المعلم تتناول مهارات تفكير عليا [تحليل، تأليف، تقويم].

ردود المعلم على مداخلات الطلبة حاثة على التفكير.

ويجب أن تكون سلوكات المعلم مثيرة للتفكير وذلك:

بتركيز اهتمام، وانتباه الطلبة على الموضوع.

بأن يسأل أسئلة مفتوحة.

بأن يسأل أسئلة تفسيرية متشعبة.

بأن ينتظر قليلا بعد توجيه السؤال.

بأن يقبل عدة استجابات للأسئلة المفتوحة.

بأن يشجع على المشاركة، والتفاعل الصفي.

بألا يصدر أحكاما، ولا يعطي آراء محبطة للتفكير.

لا يعيد استجابات الطالب.

يحث على التأمل، والمحاكمة لإجابات الطلبة.

تعليم التفكير:

وهو أسلوب مباشر يمرر من خلال برامج، أو مقررات مخصصة لمهارات التفكير، ومستقلة عن المواد الدراسية يتم تعليمها خلال فترة محددة بحيث يتم تحديد مهارات التفكير

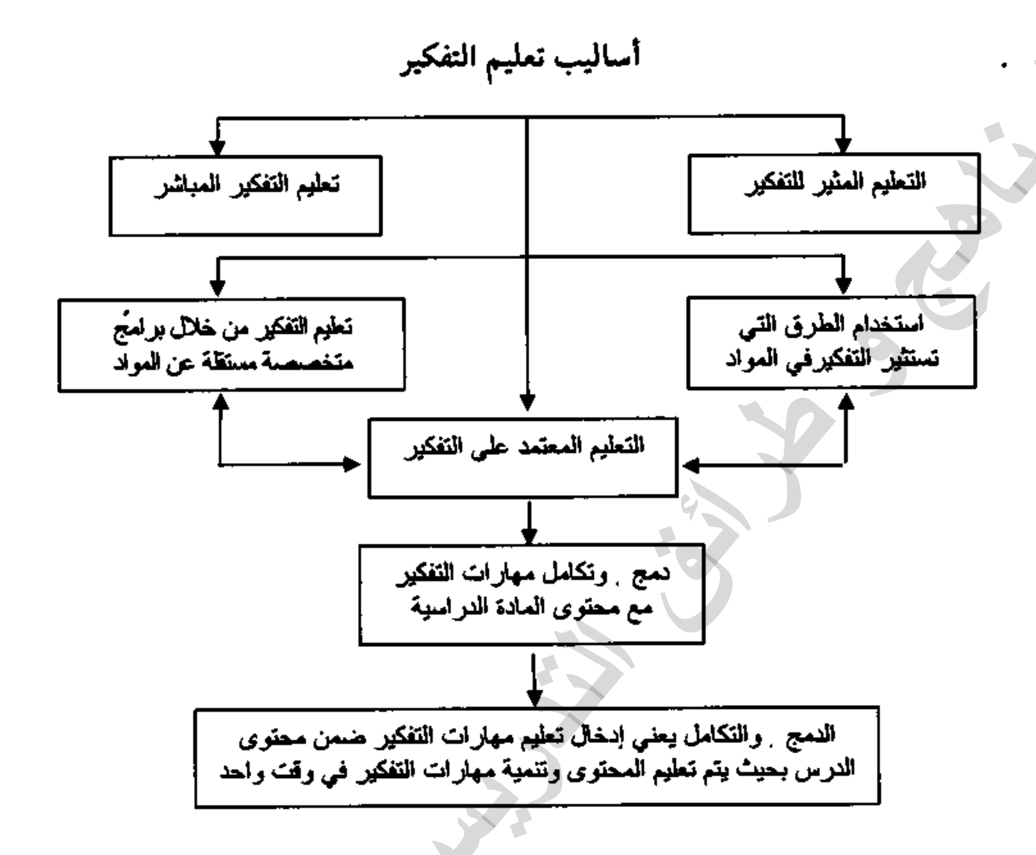
المستهدفة من خلال أنشطة، وتمارين لا ترتبط بالمواد الدراسية، وقد طورت العديد من البرامج المتخصصة لتنمية هذا النوع من المهارات، ومن أهمها : برامج الحل الإبداعي للمشكلات، وبرنامج مهارات التفكير العليا، وبرنامج البناء العقلي، [كورت ديبونو] وبرنامج [فكر] من إعداد وزارة المعارف السعودية وقد صدر منه ثلاثة أجزاء مع أدلة للمعلمين بإشراف [عبد الله النافع].

التعليم المعتمد على التفكير :

ويقوم على الدمج، والتكامل بين مهارات التفكير، ومحتوى المادة الدراسية، بحيث يتم تعليم المحتوى، ومهارات التفكير في وقت واحد. وتمثل مهارات التفكير المراد تعلمها جزءا من الحصة الدراسية المعتادة، هنا يخطط المعلم درسه وفق المنهج المقرر ويضمنه المهارات التي تتناسب مع محتوى الدرس، ويستمر تعليم مهارات التفكير طوال السنوات والمراحل الدراسية من بداية المرحلة الابتدائية حتى نهاية المرحلة الثانوية، أما التخطيط لهذه الدروس فيتطلب غير ما درج عليه المعلمون وفق الطرائق التقليدية، هنا نبدأ بتحديد الأهداف للمحتوى المعرفي، وللمهارة المستهدفة من مهارات التفكير، وتحديد الوسائل المساعدة في تحقق هذه الأهداف، ثم المقدمة لكل من المحتوى، ومهارة التفكير عن التفكير، وتطبيق التفكير، وانتقال أثر التدريب لأنشطة خارج المادة الدراسية، والتقويم.

وهذا الأسلوب ثبت أنه الأنجع، والأكثر فاعلية، وامتدادا للأثر، والاستمرار إذ التفكير هو الأساس للتعليم، وجعل مهاراته جزءا من المادة الدراسية، ووسيلة لبلوغ، واكتساب المعرفة، وتعلم المفاهيم، والمهارات، والاقتدار على تمثلها.

ويعرض [عبد الله نافع]، شكلا توضيحيا لأساليب تعليم التفكير الثلاثة التي مرت معنا كما يلي :



مرجعنا في الشكل السابق برنامج التدريب على تنمية مهارات التفكير العليا، والقدرات بمدارس الملك فيصل، عرضه [عبد الله النافع] نقلا عن مجلة المعرفة العدد ٨٢ [٢٠٠٢م].

في تعليم الإبداع:

«يرتبط نجاح فكرة ما بمدى تغييرها لسلوك الفرد أو المجموعة التي تتبناها» جاك مونو

يطالعنا الأدب التربوي بما يزيد عن [٤٥] نظرية في الإبداع، كل منها يتناول الإبداع من جانب، أو أكثر، ولقد بدأ الاهتمام في موضوع الإبداع من خمسينيات القرن العشرين، على أثر سباق التسلح بين القطبين، الولايات المتحدة الأمريكية، والاتحاد السوفيتي السابق، والحق أن الإبداع موجود منذ قدم الإنسان على هذه الأرض، وقد أطلق عليه قديما: الاكتشاف، والاختراع، والابتكار، والإلهام، والأصالة، وغير ذلك من مصطلحات، ولسنا هنا في معرض الحديث عن هذه التشعبات، لكنه من الضروري أن ننقل عن [Rothenberg,1983] ملخص نظريات الإبداع هذه وبعجالة، وقد صنفها في محاور كالتالي:

نظريات ربطت الإبداع بالطبيعة، أرسطو، أفلاطون، كانت، جالتون.

نظريات عزت الإبداع للوراثة: كوجان، جيلفورد، والاش.

نظريات بنت الإبداع على أساس التحليل النفسي: فرويد، واينزويك.

نظريات ربطت الإبداع بعلم النفس: ماكنون، رانك.

نظريات فسرت الإبداع بالاعتماد على سير المبدعين: أعمال كوستلر.

نظريات فسرت الإبداع بصورة فلسفية: مارتن، برانشارد.

نظريات ذات اتجاهات خاصة حيث أعطت تفسيرات ذات خصوصية للإبداع: هلسون، جوردن، بوغن.

نظريات فسرت الإبداع على:

العملية الإبداعية أمثال والاس، وكانون.

إنسان مبدع أمثال: تيلر، ماسلو، لمبارسو.

نظريات ربطت الإبداع بالفن والأدب: تيلر، بو، وباترك.

كما يردد المشتغلون في التفكير الإبداعي عددا من التعريفات استقوها من أدبيات هذا المجال، ومن المشتغلين بالإبداع من علماء النفس، فترى نايفة القطامي (أن الإبداع ظاهرة ذهنية متقدمة يعالج فيها الفرد الأشياء ؛ والمواقف ؛ والخبرات؛ والمشكلات بطريقة فريدة؛ أو غير مألوفة؛ أو بوضع مجموعة حلول سابقة؛ والخروج بحل جديد)، [القطامي، ٢٠٠١، ١٩١].

وتنقل [السرور: ٢٠٠٠، ٢٢٣] عن ديفز [Davis,1989] حديثه عن الإبداع فيقول: (إن الإبداع نمط حياة، وسمة شخصية، وطريقة لإدراك العالم، فالحياة الإبداعية: تطوير لمواهب الفرد واستخدام لقدراته، وهذا يعني استنباط أفكار جديدة، وتطوير حساسيته لمشاكل الآخرين).

ويذكر كل من [١٩٧٨، Rogers & Maslow] أن الشخص المبدع : هو نفس الشخص المحقق لذاته، ويعرف [Torrance,1974] الإبداع على أنه (هو عملية تشبه البحث العلمي؛ فهو عملية الإحساس بالمشاكل ؛ والثغرات في المعلومات؛ وتشكيل أفكار أو فرضيات؛ ثم اختبار هذه الفرضيات؛ وتعديلها حتى يتم الوصول إلى النتائج.

ويختار يونس [يونس، ٧٩: ١٩٩٧] التعريف التالي: (التفكير الإبداعي هو تفكير مصاغ بطريقة تميل إلى نتائج إبداعية، فالمحك الأساسي، والنهائي للإبداع هو الناتج، ونحن نسمي شخصا ما مبْدعا عندما يحقق نتائج إبداعية باستمرار، أي نتائج أصيلة، ومناسبة وفقا لمحكات المجال موضوع النظر).

ويبرر [يونس] تعريفه الذي مرَ معنا تحت عنوان تعريف المصطلحات بالقول: [ليس هناك سبب واضح يجعل النتائج الإبداعية تعتمد على سمة واحدة كالطلاقة الفكرية. فنمط التفكير الإبداعي ليس بسيطا، ومرتبا ـ هو ليس مجرد توليد للأفكار مثلا، أو الاختيار بينها، إنه يتضمن عددا من المكونات التي تسهم في الناتج الإبداعي، هذه المكونات يمكن تصنيفها ـ باختصار وفق مبادئ [للتفكير الإبداعي]:

يتضمن التفكير الإبداعي معايير جمالية بقدر ما يتضمن معايير عملية: إذ يسعى المبدعون نحو الأصالة، وإلى أشياء أكثر أساسية، وقوة وأبعد مدى. والملاحظ أن النواتج الإبداعية لا تنطلق من معين عقلي جاهز، فالمبدعون ملتزمون بالخصائص [المعايير] المعترف بها في مجالهم لكنهم يبذلون جهدا مباشرا لتحقيقها.

يعتمد التفكير الإبداعي على الالتفات إلى الهدف بمثل ما يلتفت إلى النتائج، ويفهم المبدعون الهدف وطرائق تحقيقه في وقت مبكر من العمل، ويقيمونه ويفهمون طبيعة المشكلة، ومعايير الحل، ولديهم المرونة في التناول، بل إنهم مستعدون لإعادة تحديد المشكلة عند الضرورة.

يعتمد التفكير الإبداعي على الحركة أكثر من اعتماده على الطلاقة، فعندما تنشأ الصعوبات في طريق حل المشكلات يلجأ المبدعون إلى أن يجعلوا المشكلات أكثر تجريدا، أو أكثر عمومية، أو أكثر نوعية. وقد يستخدمون أسلوب المماثلة (كما فعل داروين عندما توصل إلى فرض الانتخاب الطبيعي من خلال قراءته لما كتبه [مالثوس] Malthus عن نمو السكان، وتصور الصراع الشديد الذي يمكن أن ينشأ عن زيادة هذا النمو، وقد يتخيلون أنفسهم في أدوار مختلفة بدلا من الرسام.

وقد يستخدمون لحل المشكلات فكرة الرجوع إلى الخلف: من الإجابة إلى الحل، أو إعادة صياغة المشكلة بطرق متعددة .[Simon & Newell, 1972] هذه أنواع من الحركية تشير إلى درجة عالية من الكفاءة مثلما تشير إلى درجة عالية من الإبداعية.

يعد العمل الإبداعي من نوع العمل على حافة القدرة، وليس على وسطها : إذ يتبنى المبدعون معايير مرتفعة، ويتقبلون الخلط، وعدم التأكد، والاحتمالات المرتفعة للفشل كجزء من العمل، إنهم يكتسبون القدرة على أن ينظروا للفشل على أنه أمر طبيعي، بل وحتى مثير للاهتمام، والتحدي.

يعتمد التفكير الإبداعي على كوننا موضوعيين بقدر ما نكون ذاتيين: فالمبدع ينظر إلى وجهات النظر المختلفة، يقيمون نتاجاتهم عن بعد، ويسعون للحصول على النقد الذكي، ويخضعون أفكارهم لاختبارات نظرية، وعملية، إنهم مستعدون لتقبل النقد، والاستجابة.

يعتمد التفكير الإبداعي على الدوافع الداخلية أكثر من اعتماده على دوافع خارجية: هم يختارون ما يفعلونه، وليس الصدفة، وأن ما يقدمونه في حدود قدرتهم وإن كانت أقرب إلى حافتها.

نخلص إلى القول: إنه يبدو من المعقول أن نقول: إنه كلما قادت هذه المبادئ الستة تفكير الفرد كان أكثر إبداعية، كما يمكن القول: إن هذه المبادئ لا تعكس الإبداع بقدر ما تعكس الكفاءة العقلية، أو الدافعية بشكل عام.

والنمط الإبداعي من التفكير هو خليط من الاستراتيجيات، والمهارات، والعوامل، والاتجاهات.مثال ذلك أن الانتباه، والجهد موجهان بطرق معينة للأهداف، ولتحويلات المشكلة، وللحصول على العائد، ومعالجته، وللأصالة، وللخصائص الجمالية الأخرى للمنتج.

وفي هذا السياق يمكن أن ننظر إلى أنماط التوجيه هذه إلى حد ما على أنها استراتيجيات يمكن للمدرسين أن يشجعوها في التلاميذ. وبالطبع هناك عناصر أخرى متضمنة هنا، مثل القدرة على الفهم السريع لطبيعة المشكلة. وبالطبع أيضا لا يمكن للفرد أن يحافظ على السلوك الإبداعي دون المحافظة على الالتزام بالمبادئ الجمالية، ودون الانغماس في المشكلة من أجل متعة الانغماس نفسه، ودون متعة تحوير المشكلة إلى أنماط أخرى.

مكونات الإبداع والتفكير الإبداعي:

يكاد يتفق التربويون على تصنيف مكونات الإبداع، بل يذهب بعضهم إلى تسميتها مهارات التفكير الإبداعي، وقد استقاها الأخير (الجروان، فتحي) من مراجعة اختبارات

التفكير الإبداعي لتورنس، واختبارات جيلفورد (وهي تشير إلى أهم مهارات التفكير الإبداعي، أو قدراته التي حاول الباحثون قياسها، وهي:

أولاً- الطلاقة : [FLUENCY]

وهي قدرة الفرد على توليد عدد كبير من البدائل، أو المترادفات، أو الأفكار، أو المشكلات، أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة، والسهولة في توليدها، أو هي بعبارة أخرى قدرة الفرد على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار في وحدة زمن.

وهي في جوهرها عملية تذكر، واستدعاء اختياري لمعلومات، أو خبرات، أو مفاهيم سبق تعلمها، ومن أنواعها:

الطلاقة اللفظية، أو طلاقة الكلمات.

طلاقة المعاني، أو الطلاقة الفكرية.

طلاقة الأشكال.

قياس الطلاقة:

اختبار الكلمات والمقاطع.

التصنيف السريع للكلمات.

تصنيف الأفكار.

لعبة التداعيات.

القدرة على وضع أكبر قدر من الكلمات في أقل جمل، وعبارات ممكنة.

عناصر الطلاقة أو عواملها:

الطلاقة اللفظية .[Verbal Fluency]

الطلاقة الفكرية .[Ideational Fluency]

الطلاقة الارتباطية .[Associational Fluency]

الطلاقة التعبيرية .[Expressional Fluency]

ثانياً- المرونة : [flexibility]

وهي كما يقول [فتحي عبد الرحمن الجروان ١٩٩٩ : ٨٤]: القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه، أو تحويل مسار التفكير مع تغيير المثير، أو متطلبات الموقف. والمرونة هي عكس الجمود الذهني، الذي يعني تبني أنماط ذهنية محددة سلفا وغير قابلة للتغيّر حسب ما تستدعي الحاجة. ومن أشكال المرونة التلقائية، والمرونة التكيفية، ومرونة إعادة التعريف أو التخلي عن مفهوم أو علاقة قديمة لمعالجة مشكلة جديدة. ومن أمثلة ذلك:

- اكتب مقالا قصيرا لا يحتوي على أي فعل ماض.
- فكر في جميع الطرق التي يمكن أن تصممها لوزن الأشياء الخفيفة جدا.

ويلاحظ أن الاهتمام ينصب على تنوع الأفكار، أو الاستجابات، يتركز الاهتمام بالنسبة للطلاقة على الكم دون الكيف والتنوع.

والمرونة إذن: (تشتمل على الجانب النوعي من الإبداع، ويقصد بها التنوع، والاختلاف في الأفكار التي يصدرها المبدع، السهولة التي يغير فيها الفرد موقفا ما، أو وجهة نظر معينة، وهناك عاملان للمرونة:

المرونة التكيفية : [Adaptive Fluency] وهي تعديل مقصود في السلوك يتفق مع الحل السليم).

المرونة التلقائية : **[Spontaneneous Fluency]** قدرة الفرد على إنتاج استجابات مختلفة للمثير نفسه.

ثالثاً : الأصالة : [Originality]

التجديد، والانفراد بالأفكار، وتختلف الأصالة عن الطلاقة، والمرونة فيما يلي:

في أنها تعتمد على القيمة النوعية.

النفور فيما يكرره الآخرون.

طرق قياس الأصالة:

كمية الاستجابات غير الشائعة.

اختيار عناوين لبعض القصص.

رابعاً- التفاصيل [الإكمال، الإفاضة]: [Elaboration]

هي قدرة الفرد، وقابليته على تقديم إضافات، أو زيادات جديدة لفكرة معينة.

خامساً- الحساسية للمشكلات :[Sensitivity to Problems]

ويقصد بها الوعي بوجود مشكلات، أو حاجات، أو عناصر ضعف في البيئة، أو الموقف [الجروان، ١٩٩٩، ٨٥]. ويعني ذلك أن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف.ولا شك أن اكتشاف المشكلة يمثل خطوة أولى في عملية البحث عن حل لها، ومن ثم إضافة معرفة جديدة، أو إدخال تحسينات، وتعديلات على معارف، أو منتجات موجودة (نلاحظ هنا دور المبدع في مجتمعه وإمكانية مساهمته في عملية التطوير المستمر)، ويرتبط بهذه القدرة ملاحظة الأشياء **غير العادية، أو الشاذة، أو المحيرة** في محيط الفرد، أو إعادة توظيفها، أو استخدامها، وإثارة تساؤلات حولها من مثل: لماذا لم يقم أحد بإجراء حيال هذا الوضع؟ أو لماذا لا يكون جهاز [الهاتف مثلا] بهذا الشكل حتى يسهل على الأطفال استخدامه لطلب النجدة مثلا؟.

الإبداع والمبدعون

«إن المعرفة غير قابلة للتعريف (....) فإن معرفة المعرفة تعني أن نسعى إلى إبصار بصرنا، فلكي نعرف ما هو البصر يجب أن ننظر إلى الأشياء ثم أن نفكر، لا أن نغمض أعيننا» .**غاستون برجي**

١- أهمية الإبداع، وأثره في بناء شخصية المتعلمين:

كل منا في مجاله يطالب من معه بالتفكير لأن للتفكير دور في الحياة الأكاديمية، والوظيفية، والعامة، ولذلك نجد كل الناس تبحث عن الطرق التي تجعلهم يمتلكون آليات

التفكير لتوظيفها في جميع مجالات حياتهم، فالتفكير عند الناس هو القدرة على التذكر، والفهم، والتحليل، والمقارنة، والاستنتاج من المقدمات، وغيرها من عمليات ذهنية.

إن الرغبة في امتلاك أفانين التفكير تواجهها أسئلة أهمها: ترى هل نبذل نحن البشر جهودا هادفة لهذا الغرض؟

وهل تكسب مدارسنا عبر فعالياتها المختلفة جهودا مع الطلبة لكي يميزوا بعض العمليات المعرفية التي تتطلبها عمليات الاسترجاع، والتذكر؟ وما يتطلبه الفهم، والتمييز، والمقارنة؟

لقد أنتج التقدم في علم النفس المعرفي تعريفا للتفكير يبعده عما كان يعتريه من ضبابية، فهو الآن وفق هذا العلم: منظومة من عمليات معرفية متمايزة متفاعلة، وهي قابلة للملاحظة، والقياس، والتدريب، والتنمية كما أنها قابلة للاختزال، والضمور.

إن الهدف الأكثر أهمية من التعليم هو التفكير؛ لأن التعليم هو المناخ المناسب لإطلاق طاقات التفكير الإبداعي للإنسان، وعند حصول ذلك يمكن الاطمئنان إلى مشاركة هذا الإنسان بشكل فاعل في الحياة الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية، وعليه تراجع هدف التربية من أجل المعلومات ليحل محله التعليم من أجل التفكير لمواجهة علوم العصر الحالي، والمستقبل.

إن هذا التحول في هدف التعليم جاء لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، والتي تفرض معايير جديدة لنمو حضارة البشر، وهي معايير التقدم الحاصل في النموذج الصناعي: مواد خام، عمليات، مخرجات مصنعة بمواصفات محددة مسبقا، وفي هذا الرأي بالطبع نظر.

يرسم ماسلو إنسان القرن الحادي والعشرين المحقق لذاته على أن لديه ١ - إدراكاً متميزاً للواقع بمطالبه، وتعقيده، ٢ - وأنه يتقبل ذاته، والآخرين، ٣ - وأنه يتميز بالتلقائية - ٤- الانشغال بالمشكلات مقابل الانشغال بالأفراد ـ واحترام الخصوصية، والقدرة على الانفصال الإيجابي الغير ـ ٥ - وأن لديه النظرة المتجددة للأمور، ٦ - وأنه شديد الانشغال

بالمجتمع الإنساني، ٧ - وأنه قادر على تكوين العلاقات الناضجة بين الفرد، والآخر، ٨ - وأنه يتمتع بدرجة عالية من الديمقراطية ـ كما يتمتع بدرجة عالية من الإبداع.

إن نموذج تحقيق الذات نموذج دينامي يتفاوت الأفراد في قربهم منه، أو بعدهم عنه. كما يتفاوت في جوانب تحقيقه، ولكن الخاصية العامة في هذا النموذج هي سعي الفرد لتحقيق مالديه من إمكانات معرفية ووجدانية. وتأكيده على التفكير المبدع المتجدد، وعلى تجاوز الانشغال بالذات إلى الانشغال بالمجتمع الإنساني، وعلى تقبل الاختلافات بل توظيفها، وترى [صفاء الأعسر: ١٩٩٧] في «مقدمة كتاب منهاج للتفكير لعلاء الدين كفافي، دار النهضة» أنه إذا قبلنا نموذج المحقق لذاته في ضوء معطيات الاتجاهات العامة للقرن الحادي والعشرين تصبح عناصر ه، أو مكوناته مطالب على التعليم أن يحققها، وأن يتيح للمتعلمين فرصا كافية لتحقيقها ليس كهدف خاص بواضع السياسة، وإنما كهدف للمتعلم ذاته يشارك فيه، ويسعى نحو تحقيقه. كيف يخلق النظام التربوي الوعي لدى المتعلم للسعي لتحقيق الذات كمنطلق للتفكير.

سنحاول في هنا رسم شخصية المبدع، ونبين أثر هذه الشخصية في الإنتاج على المستويين الفردي والمجتمعي، فمن يتمتع بسمات الإبداع من الأفراد يعيش بينه، وبين نفسه بشخصية نشطة، سواء على مستوى حياته الخاصة، وطرائق معالجته للمشكلات، أو على مستوى المؤسسة التعليمية، أو المجتمع، فهؤلاء هم الأشخاص التي تعول عليهم الأمم في مشاريعها التنموية الشاملة، وهؤلاء هم أمل الأمة، هؤلاء يحرقون المراحل لاستدراك الزمن الذي مرّ وتحكمه عقليات نمطية أو تقليدية، وهانحن نردد مع القائلين:

لا موضوع أكثر أهمية في تربية الموهوبين، والمبدعين من موضوع الإبداع، والحق أنه يوجد هدفان متداخلان في تربية الموهوبين:

أ- مساعدة الأطفال، والشباب ليصبحوا أكثر إدراكا، وتحقيقا لذواتهم الفردية المبدعة.

ب- تدعيم الشباب ليكونوا أقدر على العطاء، والمساهمة في خدمة المجتمع بالوسائل الإبداعية كافة.

إن الشخص الذي يتمتع بقدرات إبداعية تكون صفاته ما يلي: ثقة عالية بالنفس، وتمتع بروح الاستقلالية، والمجازفة، وحب المغامرة، والطاقة، والنشاط غير العادي، الحماس، والدافعية، السعي وراء المجهول، والأخطار، حب الاستطلاع، المرح، واللعب البريء، الروح الودودة، والعاطفة الإنسانية المثالية القيميّة، والتأمل الذاتي والفكري بالإضافة إلى سمات أخرى منها: ميل المبدعين نحو وعي متميز، وقدرة استبصارية غير اعتيادية، ومهارة حدسية، ووجدانية لافتة، وهؤلاء يتصفون بالتسامح، والتحمل للغموض الذي يصاحب التعامل مع حلول المشكلات الصعبة كصفة هامة في شخصيتهم، وسلوكهم..هذه بعض ملامح الشخصية المبدعة، فحري بنا أن نكتشف هذه الفئة من أبنائنا، وننمي قدراتها، ونرعاها، وبذلك نكون قد أسسنا لشخصيات سوية منتجة تتكيف مع الظروف، وتقدم نتاجات إبداعية في الفكر، والأفكار، وفي المهارة، والسلوكيات [Gary A. Davis & Sylvia B. Rimm, 2001]

وإذا كنا مهتمين بتنمية المجتمع، ونشر، وإكساب هذه الصفات لأبنائنا من أجل تحقيق البناء الشخصي لذواتهم بناءً متعدد الجوانب (معرفي ومهاري، ووجداني وطرائق تفكير، وأساليب لحل المشكلات)، وما نأمله منهم في المشاركة الفعالة في بناء الوطن والأمة، واضطلاعهم بأدوار منتجة في مشروع التنمية الشاملة في مجتمعاتنا، فإن تنمية مهارات التفكير الإبداعي ليست هدفا يدخل في مجال التطوير الشكلي، وليست ترفا، وإنما ضرورة ملحة ننتقل فيها من تعليم عائم الأهداف، إلى تعليم فعال ستجني ثمراته الأمة، فالاستثمار البشري أقوى من أي استثمار اقتصادي أو غير ذلك.

إن الجهود المزمع تطبيقها لتفعيل برامج تنمية التفكير الإبداعي، وبناء شخصية المتعلمين المنتجين من خلال المناهج أو من خلال منظومة مؤسساتية تعليمية مغايرة لما هو موجود تدفعنا أكثر لتلمس ملامح هذا المتعلم الذي نريده، وهنا تسعفنا الدراسات التي قام بها الباحثون التربويون في محاولة منهم لرسم صورة من هم موجودون فعلا في الحياة ويتمتعون بهذه الصفات، فقد تضمن تقرير مكتب التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية [U.S.O.E] [Marland,1972,p;10] نقلا عن [قطامي، ١٩٩٠، ص٦٦٧] أن الطفل المبدع هو: صاحب الأداء العالي أو الإنجاز العالي في واحد أو أكثر من المجالات التالية:

١- القدرة العقلية العامة.

٢- قدرة أكاديمية متخصصة.

٣- تفكير إبداعي، أو خلاق.

٤- الفنون البصرية، أو التمثيلية.

القدرة المتقدمة النفس حركية:

إن تنمية التفكير الإبداعي تستمد أهميتها من أهمية مخرجات هذا النوع من المتعلمين، إذ ننتظر أن يكون لديهم:

١- الرغبة في التقصي، والاكتشاف.

٢- حب الاستطلاع، والاستفسار.

٣- البراعة، والدهاء، وسعة الحيلة.

٤- تفضيل المهمات، والواجبات الصعبة.

٥- الارتياح في حل التمارين، والمشكلات العلمية المختلفة.

٦- مرونة في التفكير، وثقة بالنفس.

٧- سرعة البديهة، وتعدد الأفكار، والإجابات، وتنوعها مقارنة بزملائه الآخرين.

٨- تكريس النفس للعمل الجاد بدافعية ذاتية، ويهبون أنفسهم للعمل العلمي لفترات طويلة.

٩- كثرة القراءة، وخلفية واسعة، وعميقة في حقول متعددة.

١٠- التمتع بمستويات عليا في التحليل، والتركيب، وإصدار الأحكام.

١١- القدرة على الوصول إلى أعمال جديدة إبداعية.[زيتون، ١٩٨٧، ص ٣١].

وإذا كانت هذه صفات المبدعين فلنا أن نفكر من جديد كم نحن بحاجة لتغيير سمات المتعلمين الحاليين، لأن هذه السمات مفقودة إلى حد ما في المتعلمين الحاليين في ظل المناهج، والأنظمة التعليمية الحالية، فشخصية المتعلم في ظل هذه المناهج، والنظم ميالة للحفظ، وبعيدة عن الاهتمامات المتعددة، ولا تعتمد على نفسها في التحصيل، أو التجريب، أو البحث، وطرائق تعبيرها نمطية فيما إذا رغبت في التعبير عما يعتري النفس من

انفعالات، ولا تمتلك روح التنافس، وليست مثابرة فيما تقوم به من عمل، كما أنها ليست متحمسة لمناقشة كثير مما يعرض عليها من قضايا، ومشكلات، وفي الغالب لا تمتلك قدرات عقلية استقصائية، ولا تكترث كثيرا للبحث عن العلاقة بين السبب، والنتيجة. وعكس مواصفات هذه الشخصية هو ما تتمتع به الشخصية التي عملت البرامج، والمؤسسات على تنمية التفكير الإبداعي لديها، وبذلك تتضح أهمية الإبداع، كما تتضح آثاره في بناء شخصية المتعلمين في إطاره، ولعلنا في تطبيق برامج تنمية التفكير الإبداعي نكسب صفات محمودة لأبنائنا ففي هذه البرامج نشاطات ينتج عنها اتجاهات لدى المتعلمين ترسم شخصياتهم، فيصبحون أكثر ثقة بأنفسهم، وذواتهم، محبون للمغامرة، منسجمون مع أصدقائهم من مختلف الأعمار، فإذا لم تنطبق هذه الصفات كلها على كل المبدعين، فإن نصفها أو أقل كفيل بأن يجعلنا أمام ناشئة مختلفين عما هو موجود حاليا، وكم نحن بحاجة إلى هذا النوع، وها نحن نطلق هنا صرخة أخرى لتنضم إلى صرخات انطلقت من مخلصين غيورين من أجل تفعيل مدارسنا، وتطبيق برامج تعليم التفكير بعامة، والتفكير الإبداعي بخاصة كي ننهض بهذه الأجيال، ونطمئن على المستقبل.

٢- المبدعون ودورهم في تنمية مجتمعاتهم:

تتميز المجتمعات الناضجة اليوم بإعطائها التربية، والتعليم، ومستقبل الأجيال قيمة استثنائية، وفي سلم أولوياتها، وذلك لاعتقاد هذه المجتمعات أن الاهتمام في هذا المجال هو أفضل استثمار لمستقبلها، ورفاهيته، وبخاصة في عصرنا عصر نحتاج فيه جميعا إلى اللحاق بركب ما بعد الحداثة، وعصر التخطيط، والاهتمام بالدراسات المستقبلية لكل مصادر الحياة [الطاقة، الغذاء، المواد الخام، البيئة، والفضاء، الاتصالات، والتكنولوجيا وغير ذلك]، ولذا بات معنى التخطيط، والاهتمام والمستقبل مرادفا لمعنى التربية، فحينما نخطط في ضوء المعطيات العلمية لمستقبل الطفولة، والأبناء فإننا نرسم مستقبل أغلى وأثمن ما يملكه المجتمع.

يرى شحاته [شحاتة، ١٩٩٤، ١١]: أن المبدعين هم ركائز أساسية، وضرورية لمجتمع متقدم، فهم ينتجون المعرفة الإنسانية، ويطورونها، ويطوعونها للتطبيق، وهم الأمل في حل المشكلات التي تعوق التقدم الحضاري، وهم القوة الدافعة نحو تقدم الوطن، ورفاهيته، وإسعاده.

ولقد أصبح الإبداع المحرك الحاسم في الإسراع بتقدم الشعوب، وحرق المراحل، وتعويض ما فات هذه الشعوب من أنواع التقدم في شتى العلوم، وصنوف المعرفة تبعا لظروفها التاريخية التي طرأت على مسيرتها والتي جعلتها في مصاف الشعوب المتخلفة، أو الجاهلة في بعض الأحيان.

وأمة بلا إبداع هي أمة بلا هوية، ولا يوجد المبدع الذي لا ينتسب إلى ثقافة، و لا يختزن فكرا؛ لأنه لابد أن يكون صاحب ثقافة عريضة عميقة ملما بإبداعات الآخرين في أمته، وغيرها، وأساليبهم، وفنياتهم، وفلسفاتهم ورؤاهم، ولابد أن يكون مفكرا يولّد، ويحلل، ويستنتج، ويربط، ويبتكر، فالإبداع مشروط بالثقافة، والفكر، وكلاهما اللغة أداته، وثمرته [الناقة، ١٩٩٧، ١٠].

٣- مستويات الإبداع ومجالاته ووسائل تنميته:

تختلف منتجات الإبداع فقد تتراوح بين الإبداع في تنظيم المنزل، وترتيبه إلى اكتشاف عنصر جديد في الكيمياء، أو اكتشاف نظرية جديدة، ولذلك فإن تايلور [Taylor,1959]، قد صنف الإبداع إلى خمسة مستويات هي:

١- **الإبداع التعبيري**: ويعني تطوير فكرة، أو تطوير ناتج بغض النظر عن نوعيته، أو جودته مثل كتابة طفل لقصة، أو عمل لوحة فنية.

٢- **الإبداع المنتج**: ويعني إيجاد ناتج له فائدة، أو قيمة، أو تطوير آلة موسيقية، أو تطوير آلة تسهل العمل الزراعي.

٣- **الإبداع الابتكاري**: ويشير إلى القدرة على استخدام المواد بصورة جديدة ومطورة ولكن دون أن يقدم إسهاما جديدا في المعرفة أو المبادئ والنظريات أو المدارس الفلسفية، ومثال ذلك اختراعات كل من أديسون وماركوني.

٤- **الإبداع التجديدي**: ويعني قدرة الفرد على اختراق مدارس، أو نظريات، أو قوانين، أو مبادئ، وتقديم إضافات جديدة، مثل الإضافات التي قدمها رذرفورد على نموذج بور في الذرة.

٥- **الإبداع التخيلي**: ويعني قدرة الفرد على الوصول إلى نظرية، أو افتراضات جديدة، أو الوصول إلى قانون جديد. ويتمثل ذلك في قوانين نيوتن، أو النظرية النسبية لأنشتاين.

تنمية التعلم من خلال اللعب والرسم والموسيقى في الطفولة المبكرة

في الطفولة المبكرة، تتضمن تجارب اللعب توفير فرص للأطفال لكي:

١- يجدوا حلاً لمشكلة.

٢- يكتسبوا معنى مفهوم جديد.

٣- يلعبوا دورا في تجارب الحياة الواقعية.

٤- يتكيفوا مع وضعيات تتطلب المشاركة والتعاون.

٥- يطوروا لغتهم وقدرتهم على التعلم من خلال اللعب.

يوفر اللعب المسرحي احتمالات لا حصر لها لتطور التعلم من خلال استخدام اللغة المحكية، والمكتوبة، و من خلال القراءةأيضاً. وتساعد الأدوات، والنشاطات التي هي نموذجية في التمثيل المسرحي على النمو المضطرد. إذ يوفر التمثيل وضعيات واقعية، وأسباب وظيفية لاستخدام الطباعة. كما تطلق وحدات جديدة في العلوم الاجتماعية، والعلوم فرصاً لإضافة مواد مطبوعة لاستثارة القراءة والكتابة، واللغة المحكية. وحدة من المساعدين الاجتماعيين - وهو موضوع مألوف بالنسبة لمدرسي الطفولة الأولى- تقود بلا شك إلى مناقشة عمل رجال الإطفاء، عناصر الشرطة، عمال (السوبر ماركت)، الأطباء، الممرضات، سعاة البريد، وموظفو المكاتب. فالتنويه بأي من المساعدين الاجتماعيين هو فرصة لإضافة مواد تعلم جديدة إلى منطقة اللعب المسرحي.

تمثيل أدوار موظفي [مراكزالتسوق الكبيرة] على سبيل المثال، يساعده إضافة معلبات أطعمة غذائية، ومنظفات، صندوق دفع بلاستيكي، أوراق مالية غير حقيقية، أوراق ملاحظات، هاتف، ومفكرة، يافطات مخزن، جدول لساعات العمل، إعلانات، وملصقات للأطعمة، ومنتجات أخرى. يمكن للمدرسين، أو المساعدين زيارة(سوبر

ماركت) قريب ليسجلوا للصف المطبوعات الموجودة هناك، أو لجمع ملصقات قديمة استغنت عنها هذه [السوبر ماركت] ويحتاجونها هم.، وعادة ما يهب مديرو المخازن هكذا مواد بعد استغنائهم عنها. وبالتأكيد، إلى جانب أدوات اللعب المسرحي الخاصة (بالسوبر ماركت)، يجب إضافة أرفف مليئة بالمجلات والكتب «للبيع». فكل هذه المواد والأدوات تساعد الأطفال على الدخول في مناقشة، وهم يلعبون دور مدير المخزن مثلاً، أو الكاتب، أو المحاسب، أو المتسوق. فهم يقرؤون الملصقات، والكتب، والإشارات، والمجلات، ويحضرون قوائم تسوق، وطلبات جديدة عند الحاجة لها.

وتقدم المواضيع المالية نفسها للعب المسرحي مجسدة أدوات تعلم. فدراسة عن العناية بالصحة الشخصية يمكن أن تقود إلى خلق عيادة طبيب.، ويمكن وضع غرفة انتظار تتضمن مجلات عن الصحة، يقرأها المرضى أثناء انتظارهم لدورهم. يمكن أيضاً إضافة لافتة «ممنوع التدخين»، ومذكرة تتضمن ساعات عمل العيادة، وملصقات على الجدران عن العادات الجيدة للصحة. كما يجب توافر دفتر مواعيد للممرضة، وورق لتذكير المرضى بمواعيدهم يأخذونها معهم، أيضاً دفتر لكتابة الوصفات الطبية، وملفات للمرضى تتضمن نماذج يتم تعبئتها، مع عنوان ورقم هاتف المريض.

أثناء دراسة لعبة المواصلات، يمكن أن يعد طلاب الصف وكالة سفر، تتضمن خرائط، وملصقات سياحية، ومقتطفات عن أماكن يمكن زيارتها، وتذاكر للقطارات، والطائرات.

يستمتع الأطفال بالتمثيل في هكذا وضعيات؛ لأن النشاط هنا يتضمن تجارب ذات معنى. في اللعب المسرحي، يشارك الأطفال بطواعية، وعفوية في القراءة والكتابة.

يعتبر التمثيل المسرحي مناسباً في صفوف الطفولة الأولى والحضانة، على أي حال، نادراً ما يتسنى لنا الوقت للتمثيل المسرحي في الصفين الأول،والثاني الابتدائي، أو التفكير به كمجال يتعلم من خلاله الأطفال. في الصفوف التي تتداخل فيها المواضيع في اللعب المسرحي مع أطفال من عمر ٦ إلى ٨ سنوات، ينتج عن ذلك مواد قراءة، وكتابة، ولغة محكية غاية في التعقيد. لذا يُنصح المدرسون بإدراج اللعب في منهج الصفين الأول والثاني ابتدائي، ولقد سهلت التكنولوجيا اشتراك الأطفال في اللعب المسرحي في الصفين

الثاني، والثالث الابتدائيين، وهم يبحثون على الإنترنيت عن مواقع لطرق سير القطارات والطائرات أثناء تمثيل دور عن السفر. كما يمكن أن يستخدم الأطفال أيضاً الإنترنيت للعثور على مزيد من المعلومات لأي دور يقومون بتمثيله.

لذلك كله لابد من العناية بفئة الأطفال.

أ- من خلال الممارسات الفنية ؟

في الطفولة الأولى، يجب تتوافر فرصة التجارب الفنية للأطفال لما يلي :

١- التعامل مع أدوات فنون مختلفة.

٢- الاكتشاف، والاختبار من خلال هذه الأدوات.

٣- التعبير عن المشاعر من خلال الفن.

٤- تمثيل تجربة ما من خلال أشكال فنية مرئية.

٥- تقدير مختلف ألوان الفنون.

٦- تسمية، ومناقشة محتوى الفن: الخط، اللون، القماش، والشكل.

٧- اختبار تعلم القراءة والكتابة من خلال نشاطات فنية.

تسمح التجارب الفنية للأطفال بالاكتشاف والتجريب باستخدام أدوات مشوقة مثل الألوان المائية، الطبع، أقلام التلوين، أسفنجة التلوين، الأقلام العريضة الخط، ورق التلوين المقوى، محارم، الأغطية الشفافة، معجون، مقصات، خيوط، قطع قماش، أدوات تنظيف الصحون، طين، ومعجون للعب. فإذا ما تم تشجيع الأطفال على مناقشة هذه الأدوات أثناء استخدامهم لها، تتطور لغتهم وتزدهر. فاللعب بالطين، أو المعجون يستثير الكلمات مثل امزج، اعصر، لف، اضغط، واعجن. كما تثير الألوان المائية تعليقات من مثل «آه، إنه مائع»، أو «الألوان تسيل على الورقة كشلال مائي»، «أنظر كيف تسيل الألوان كلها مع بعض»، «إن اللون الأحمر يحيل اللون الأزرق إلى الأرجواني»، و«تبدو لوحتي كألوان قوس قزح وهو يعبر السماء». هنا يمكن للمدرس أن يتحين الفرصة لصنع لوائح بالكلمات من اللغة المتولدة في النشاطات الفنية، ولتشجيع الأطفال على التشارك، والتحدث عما يقومون به، وتشكل الكلمات التي يولدونها بشكل فردي مصدر الكلمات الخاصة جداً.

غالباً ما يكون الأطفال متشوقين لعرض إبداعاتهم.، وينتج هذا السلوك عادة من خلال سؤال الأطفال بعضهم عن: كيف قاموا بمشاريعهم.، والوصف المتأتي عن ذلك يوفر فرصة ذهبية لتطور تعلم القراءة والكتابة. فأحياناً يطلب الأطفال أن يملوا جملاً وقصصاً عن أعمالهم الفنية، أو أن يكتبوا تلك الجمل، والقصص بأنفسهم.. ويمكن جمع الأعمال الفنية الفردية في كتب تتضمن عناوين، مقتطفات، أو قصص. كما تلقي النشاطات الفنية الضوء على مفاهيم مثل الحرف [أ] مثلاً من خلال استخدام التلوين الأرجواني أو الأحمر.

لنعلم الموسيقى لأطفالنا:

يجب أن تتضمن التجارب الموسيقية في الطفولة الأولى ما يلي:

١- وجود مكثف للموسيقى مع توافر الاستجابة لها.

٢- التعرف على أشكال مختلفة من بيئة الموسيقى (الأدوات الموسيقية، الغناء، أنواع الموسيقى) للتمكن من التميز بينها وتطوير وتقييم مختلف الأشكال الموسيقية.

٣- العروض الموسيقية التي تتضمن الإصغاء، الغناء، واللعب.

٤- التعبير عن المشاعر من خلال المشاركة الموسيقية.

٥- اختبار التعلم من خلال النشاطات الموسيقية.

توفر الموسيقى معان واسعة لتطور التعلم. إذ يعثر الأطفال على كلمات جديدة في الأغنيات، وبالتالي يتطور لديهم مستوى المفردات التي يعرفونها. كما تعزز الأغنيات أنماط الكلمات وتقطيع الجمل الكلامية، وهو أمر يجب أن يلفت انتباه الأطفال. يمكن كتابة الأغنيات على رسم بياني، وأثناء الغناء، يشير المدرس إلى الكلمات الفردية في حين يتابع الأطفال الكلمة المطبوعة على الصفحة. وتقتبس الكتب القصصية كثيراً من الأغنيات، مثل أشعار الأستاذ سليمان العيسى، الذي يقدم مادة قراءة قابلة للتنبؤ بالنسبة للأطفال الصغار، وعادة ما يخلق الاستماع للموسيقى الكلاسيكية صوراً كما يكون مصدراً غنياً باللغة الوصفية. يمكن أن يخلق الأطفال قصصاً عن الموسيقى، ويصفوا مشاعرهم، أو يصفوا الأصوات المختلفة للأدوات الموسيقية المتفرقة.

الفصل الثاني

الأطفال واللعب

دراسة نص تربوي «لفروبل»

(نشرت هذه الدراسة في مجلة المعرفة السورية، د. محمد جهاد جمل)

مقدمة

فريدريش فيلهلم فروبل، المولود سنة ١٧٨٢م، في أوبريسباخ من مقاطعة ثورنجياجنوب ألمانيا الذي يعد مؤسس إحدى المؤسسات التي أصبحت اليوم عماد أي مجتمع مدني، إنها «رياض الأطفال» يرى أن يتكون المنهج في رياض الأطفال من «أنشطة الأطفال الذاتية الحرة، وألعابهم الفردية، والجماعية، ومن الخبرات التي تقوم على أساس التعامل مع الأشياء المادية، والأمور المحسوسة، ومع الجوانب المختلفة للطبيعة» [الشيباني: ١٩٧٥، ٢٧٢].

والشروط الأساسية التي يجب أن تتوافر في هذه الأنشطة هي: «أن تكون نابعة من دوافعهم، ورغباتهم، وحاجاتهم الداخلية، وأن تكون ذات قيمة إبداعية فنية، تساعد الطفل على تنمية روح الخلق، والإبداع، وتنمية مواهبه، واستعداداته الفنية، وأن تكون ذات قيمة تعبيرية تساعد الطفل على التعبير عن ذاته الداخلية، وعن أفكاره، ومشاعره، ورغباته، وأن تكون ذات قيمة أخلاقية..، وذات قيمة اجتماعية...، وذات قيمة في تنمية القوى الجسمية، والعقلية» [الشيباني، ٢٧٣].

أما أنشطة فروبل التي يمرر من خلالها منهجه فقد كان دقيقا فيها بكل معنى الكلمة، وهي عنده «مرتبة في صعوبتها حسب سن الطفل، ومستوى نموه. وأوجه النشاط التي يتكون منها منهج رياض الأطفال..تحتوي العديد من الألعاب»" [الشيباني، ٢٧٣]، والأغاني، والأناشيد، والمهن، والحرف اليدوية، والرحلات، والزيارات، ومشاهدة الطبيعة في مظاهرها المختلفة، والرسم، والتصوير، والتعامل مع أشياء مادية كالعصي، والمكعبات

الخشبية، وغيرها من الأشكال الهندسية، والأدوات التي يسمي بعضها بالهدايا، والمشاركة في الاستماع، والمناقشة، والمحادثة، وقص القصص، وتمثيليات..ودراسة الحساب..

لقد اختار فروبل هذه الهدايا التي تدخل في إطار الوسائل المادية للعب الأطفال، وهي [الدائرة والمكعب والأسطوانة].ولقد شرح د. عبد الله عبد الدايم في كتابه: «التربية عبر التاريخ» مدلولات هذه الألعاب على أسس فلسفية وواضحة بعمق شديد، وطريف.

الطفل عند فروبل:

على الرغم من أن فروبل لم يكن عالم نفس بالمعنى الحقيقي للكلمة، فإنه كان ذا مباديء نفسية، ومشروعه، وأفكاره تقوم على أسس فلسفية، وقد توصل إليها من ملاحظة سلوك الأطفال، منها أن:

١- التربية عملية طبيعية.

٢- الطفل كيان عضوي متكامل، ينمو من خلال النشاط الذاتي، ووفق قوانين طبيعية عضوية.

٣- الفرد جزء عضوي من الجماعة.

٤- الكون كله عضوي تنطوي تحته سائر الكيانات الجزئية، كما أن اليد، أو العين عضوان من أعضاء الجسم فالفرد عضو من الجنس البشري عضو في الوعي الكوني الشامل.. [عبد الدايم: ١٩٧٥، ٤٤٩]

نص للتحليل:

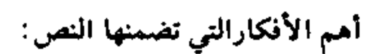
النص

يقول فروبل: «فاللعب أرقى درجات نمو الطفل، لأنه تعبير حرّ، وتلقائي يشبع من الداخل استجابة لنداء الداخل نفسه، حسب المعنى الصحيح لكلمة لعب».

«اللعب شهادة عن الذكاء الإنساني في هذه الحقبة من الحياة، فهو عامة نموذج، وصورة عن الحياة بمفهومها الشامل، حياة الطبيعة الداخلية، والغامضة في البشر كما في الأشياء.. فهو في النهاية ينبوع، ومصدر لأجل المنافع».

«فالطفل الهادئ والصبور بطبيعته، الذي يلعب باندفاع إلى حد إرهاق الجسد، سيصبح حتما رجلا قوي العضلات، هادئا، ومستعدا للتضحية بأفراحه وراحته..فلا يجوز أن ننظر للعب كشيء طائش، إنما كشيء عميق المعنى.. ففي هذه الألعاب التي يختارها الولد عفويا، ويندفع وراءها بشغف يتراءى مستقبله لأعين مربين أذكياء ودقيقي الملاحظة..فحياة الإنسان بكاملها، حتى رمقه الأخير، سواء أكانت صافية أم قاتمة، هادئة أم مضطربة، عاملة أم خاملة، خصبة أم عاجزة، تستمد ينبوعها من عهد الطفولة..»

«عن كتاب: أعلام التربية، حياتهم وآثارهم: أنطون الخوري: ١٩٦٤، ١٣٢.١٣١»



أهم الأفكارالتي تضمنها النص:



لعب الأطفال اختيار حر وتلقائي.

لعب الطفل شهادة على ذكائه.

اللعب صورة الحياة بغموضها وشمولها.

نوع اللعب مؤثر في طبيعة حياته المستقبلية.

قبل تحليل النص السابق لا بأس أن نعرض هنا شيئا من فكر فروبل التربوي: لقد أقبل فروبل على الطبيعة فأحبها، وقد تشبع بروح دينية مستقرة، وقد بدت عليه منذ طفولته الأولى أمارات طبع خاص به، إذ نتيجة حرمانه حنان أمه التي توفيت ولما يبلغ عمره الشهر العاشر، انعزل عن رفاقه، وتميز برقة القلب، والحساسية الشديدة، وبدا ميالا إلى الرومانتيكية التأمل الباطني والروح الرومانتيكية.

الفكرة الأولى تعد تعريفا لحقيقة طبيعة اللعب عند فروبل، وهي ترجمة لنظرته إلى موقع اللعب في التربية، فاللعب ليس نشاطا مكملا للتربية، وليس هامشيا أو إضافيا، أو مساويا لبقية العناصر التربوية بل مركزيا في التربية، واللافت في كلام فروبل أن اللعب عنده ليس هو الذي يخلق ميول الأطفال، بل انطلاقا من هذه الميول يتم اختيار نوعية اللعب، لأن هذا الاختيار هو «استجابة لنداء الداخل نفسه». وجاءت الفكرة الثانية لتؤكد أن «اللعب شهادة عن الذكاء الإنساني»، ويبدو أن الذكاء سابق عن اللعب، وليس اللعب هو الذي يخلق الذكاء وإنما ينميه ويطوره إلى أبعد حد ممكن.

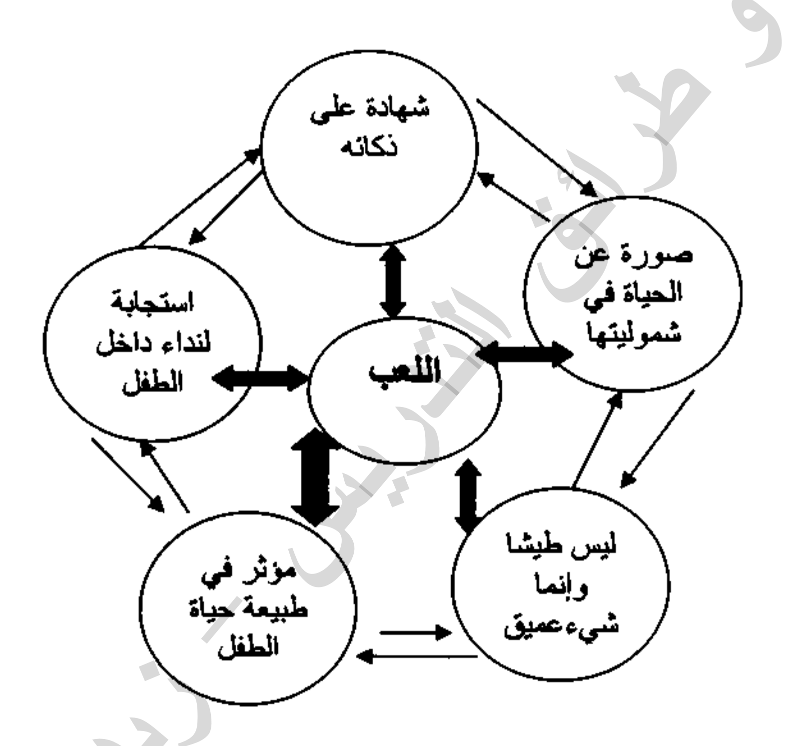
وإذا كانت الفكرة الثانية قد وضحت الفكرة الأولى، فإن الفكرة الثالثة تأتي لتوضح الفكرتين السابقتين: «إن اللعب صورة الحياة بغموضها وشمولها» وهو يقصد بالحياة الداخلية الغامضة في البشر كما في الأشياء. «فإذا كان اللعب نموذجا وصورة عن الحياة» فإنه بالضرورة، نموذج عن طبيعة رؤية الطفل لهذه الحياة، وبالتالي سيكون اللعب الذي يختاره الطفل ممثلا لكيفية نظرته للحياة: إذا كانت نظرته إليها نظرة معقدة، متشابكة وعميقة، كان ما يختاره من الألعاب، متصفا بهذه الأوصاف نفسها.

في الفكرة الأخيرة «نوع لعب الطفل مؤشر على طبيعة حياته المستقبلية» تتوضح فكرة فروبل عن اللعب، وعن علاقته بحياة الطفل بشكل جلي، وليس المهم هو المثل الذي ضربه لعلاقة نوعية اللعب بمستقبل الطفل، لأن الكتب المتخصصة في مجال علم النفس التربوي وعلم نفس النمو مليئة بمثل هذه الأمثلة.. وإنما من الأهمية بمكان في هذا المثال هو صيغة التأكد من حصول النتيجة، وتحقيقها إذا توافرت أسبابها

أو يتجلى هذا التأكد من استعماله لكلمة «حتما» في قوله: «سيصبح حتما رجلا قويا» وبما أنه متأكد إلى هذه الدرجة، فإنه ينبه المربين إلى أن يتصفوا باليقظة، والدقة في الملاحظة، حتى يستطيعوا كشف ما سيكون عليه الطفل من خلال ما يختاره، وهو بين أيديهم من لعب، وهو طبعا لا يدعوهم لذلك لمجرد الملاحظة، بل ليوجهوا الأطفال الذين يسهرون عليهم الوجهة الصحيحة المشفوعة برغبة وبميول، وبمواهب حقيقية، حتى يكون النجاح في مهمة الحياة «مضمونا».

وينهي كلامه بما أصبح شبه قانون لدى علماء النفس، ولدى المربين بعده عندما أكد على أن حياة الإنسان كلها مرتبطة في طبيعتها بعهد الطفولة؛ فإذا كانت إيجابية خصبة، فلأن الطفولة كانت كذلك أيضا.

وبهذا يمكن أن نختزل نص فروبل في الشكل التوضيحي الآتي:



ما مرَمعنا في بداية الكلام، يمكننا اعتبار هذا النص شهادة حقيقية على فكر فروبل التربوي.. إنه كذلك، لأن اللعب في منهجه يحتل الدور المركزي، حتى إنه قد انتقد لأنه قد أغفل أي نوع من أنواع المعرفة المنظمة خلال هذه المرحلة التي يهتم بها من عمر الطفل [قبل المرحلة الابتدائية].

وبما أنه قد أعطاه هذا الدور في مخططه التربوي، فقد أتى منهاجه مستندا كلية على اللعب، بضم أغاني، وأناشيد، وقص قصص، وقص ورق، واللعب بالأشكال الهندسية [الدائرة، الأسطوانة، المكعب].

ومما يجب أن لا يترك غفلا في هذا النص، تأكيد فروبل أن اللعب نموذج وصورة عن الحياة بمفهومها الشامل، حياة الطبيعة الداخلية، والغامضة في البشر كما في الأشياء، أهمية هذا الكلام لا تظهر إلا عند الاطلاع على فلسفة [فروبل] في التربية، هذه الفلسفة التي كانت بعيدة كل البعد عن النظرة التجزيئية لعناصر الكون، فالكون كل، وعناصره تتعدد فيه كأصل، من خلال العلاقات القائمة بينها [لنتذكر هدايا فروبل إذ كان ينظر إلى أي ثلاثة أشكال مختلفة الأحجام على أنها ترمز إلى العلاقات الأسرية الموجودة بين الأب، والأم، والطفل].

علينا الآن أن نتساءل، بل نطرح على فروبل السؤالين الآتيين:

١- إذا كان اللعب، فعلا، نشاطا تربويا يتفق على نجاعته كل المربين، فهل بإمكانه أن يسع أفكارا فلسفية ميتافيزيقية كتلك التي أراد أن يصبغها على كل لعبة، وعلى كل نشاط من أنشطة الأطفال ؟

هل يمكن للعب في هذه المرحلة أن يكون وسيلة للوصول بذهنية الأطفال إلى إدراك " حقائق "كونية يؤمن بها فروبل، نتيجة تأملاته وقراءاته ؟ هل يمكن للدائرة والمكعب أن يكونا وسيطين بين فكر فروبل وذهنية الأطفال، حتى يوصلا إليها فكرة الثبات والتحول في الكون، وفكرة التعدد والاختلاف من جهة، والتوحد بعد ذلك، من جهة أخرى ؟ [المكعب عنده رمز إلى توحد المختلفات والمتعددات في أصل واحد].

يمكن للدارس أن يذهب مذهب فروبل في هذا الاتجاه للاعتبارين الآتيين:

أ- إن استطاع الأطفال أن يُعَدُّوا لما أريد لهم، ففي ذلك كل الخير لمستقبلهم.

ب- إن لم يستطيعوا ظلت هذه اللعب مجرد لعب، لا دلالات ولا إيحاءات لها، وبذلك، فإنهم إن لم يستفيدوا [فلسفيا] لن يفسروا شيئا كأطفال يلعبون.

٢- إذا خلت طفولة طفل من اللعب، ومن رفقة الأقران، ومن العدو، والمشاغبة...إلخ، فكيف سيكون مستقبله؟. مادام لم يلعب وبالتالي لم يحصل على مؤشر على مستقبله ؟ وهو حال فروبل. لقد أصبح فروبل مربيا متفلسفا، وهو لم يلعب في طفولته،

ولم يداعب دوائر ولا اسطوانات ولا مكعبات، ألا يمكن أن نقول، استنادا إلى هذا، إن اللعب شرط ولكنه ليس كل شيء كما أراد «فروبل» أن يجعلنا نقتنع ؟

هل يمكن للطفل أن يعيش بمعزل عن المجتمع ؟

«الطبيعية هي تربية ذاتية نابعة من الفرد نفسه» جاك روسو

الاتجاه الطبيعي في التربية

لاتتوافر لدى الطفل نية لارتكاب سوء ما، إذ من القواعد الثابتة لدى جان جاك روسو أن الحركات الأولى للطفل هي حركات مستقيمة، فلا يوجد في القلب البشري فساد أوعيب أصيل، وبالتالي لا يقوم بعمل غير الخير عند استجابته لطلب الطبيعة، فلا يصبح صالحا أو طالحا إلا بما يباشره من صلات، وعندما يفعل شيئا لأنه سمع ورأى. غير أن الطفل يمكن أن يصنع سوءا [يجرح نفسه / يكسر أثاثا] لكن دون أن يرتكبه؛ لأن فعل الضرر متوقف على نية الأذى التي لا تتوافر لديه مطلقا.

وإذا أحدث الطفل بعض الخلل فيجب ألا نعاقبه على إهمال منا، لأنه من المناسب إقصاء الأطفال إذا ما تركوا أحراراً عن كل ما يجعل حريتهم تكلف ثمنا فلا يجعل في متناوله أشياء ثمينة سريعة العطب، كما يجب ألا نلومه على ذنوب اقترفناها؛ فهو يفسد بسوءيراه أكثر من سوء نعلمه إياه، وعندما يكسر الأمتعة التي يستعملها يجب عدم الإسراع بإعطائه بدلا عنها، بل يجب أن يشعر بالحرمان، وفي حالة ما إذا كسر النوافذ يجب ترك الريح تلطمه، وعدم المبالاة بزكامه قبل الإقدام على إصلاح الزجاج، وعلى كل يبقى السكوت عند حدوث الخلل ذا فائدة كبيرة، فالطفل قد يسيء الكلام الذي يتلقاه بلا انقطاع ويفسر الإيضاحات المطولة على شاكلته.

يرى روسو في إميل أن .. الإنسان يولد ضعيفا، وهو في حاجة إلى رعاية، وهذا لا يأتي إلا عن طريق التربية.. فالتربية تأتينا من الطبيعة، أو من الأشياء، أو من الناس، وما نشوء خصائصنا وأعضائنا نشوءا باطنيا إلا هو تربية طبيعية، وما نكتسبه بتجربتنا الخاصة مما يحيط بنا هو تربية الأشياء، وما نتعلمه من أعمال النشء هو تربية الناس.

والواقع أن تربية الطبيعة لا تتوقف علينا مطلقا، وتربية الأشياء لا تتوقف علينا إلا من بعض النواحي، وأن تربية الناس وحدها هي التي تسيطر علينا فعلا.

وإذا كانت حياة الإنسان مرتبطة بهذه الأنواع الثلاثة من التربية، وكانت التربية التي تأتينا من الأشياء، والتربية التي تأتينا من الناس موجهة، فإن التربية الطبيعية هي تربية ذاتية نابعة من الفرد نفسه.

النص السابق مأخوذ من الكتاب الأول من رواية إميل أو التربية [جان جاك روسو، صدر في باريس سنة ١٩٦٦]، ويقع في ٦٢٩ صفحة وهو مقسم إلى خمسة كتب.

لقد كانت روايته «إميل، أو التربية» التي نشرت سنة ١٧٦٢ من أهم الكتب التربوية خلال القرن الثامن عشر وأوسعها تأثيرا على الفكر التربوي الحديث، فقد جاء إلى جانب مؤلفاته الأخرى في إطار النزعة الفكرية التي سادت هذه الفترة في أوربا والمتمثلة في حركة التنوير والنزعة الطبيعية اللتين تأسستا على نقد شديد لكل القيم الإقطاعية السائدة آنذاك والمتمثلة:

سياسيا: في سيادة الحكم المطلق المستبد [مثلا في فرنساعلى عهد لويس ١٤و١٥].

اقتصاديا: فقد كانت الزراعة بدائية في طرقها وأساليبها، [ففي فرنسا مثلاً ١/ ٥ الأراضي كان يملكه رجال الدين و١/ ٥للنبلاء. وكان ١/ ٣ مجموع الأراضي يبقى معطلا من غير زراعة كل سنة]

اجتماعيا: نجد الطبقة الأرستقراطية تعيش في عالم خيالي من البذخ، والترف، وفي المقابل السواد الأعظم يعيش في ذل، ومهانة، وفقر [ألبير سوبول].

وعلى الرغم مما لحركة التنوير ـ من أهم أقطابها فولتيرـ من مزايا في تحرير الفكر من سيطرة التقاليد، والخرافات ومقاومة النظم الاستبدادية الفكرية، والاجتماعية (الكنيسة، السلطة، المجتمع) وفي التمهيد لحركات إصلاحية أكثر واقعية، واتصالا بحاجات عامة الشعب. فقد أخذ عليها عدة مآخذ:

ـ أنها حركة أرستقراطية هدفت إلى إنشاء أرستقراطية عقلية على أنقاض أرستقراطية الأسرة والنصب والكنيسة، ولم تهتم هذه الحركة بمجموع الشعب وبالطبقات الدنيا، بل كانوا يحتقرونهم، ويعتقدون أنهم غير جديرين بتحكيم العقل [سعد مرسي أحمد].

ـ أن أتباع هذه الحركة في محاربتهم للدين لم يفرقوا بين الدين في سموه، وبساطته، وبين الدين الممثل في تصرفات الكنيسة، ورجال الدين، وكانت النتيجة لرفضهم ولدعوتهم إلى التحرر الفكري على أسس عقلية مادية أن انتشرت الفوضى في النظام الاجتماعي، والإلحاد في الاعتقاد، والإباحية في الأخلاق [بول مترو].

ـ أن حركة التنوير كانت سلبية في انتقاداتها للأوضاع والمؤسسات القائمة، وأنها لم تولِ أية عناية للعواطف والمشاعر الإنسانية، وأنها كانت تبالغ في مدح المدنية.

هذه المآخذ التي اعترت حركة التنوير في النصف الأول من القرن ١٨ دفعت بعض مفكري هذا القرن إلى الانفصال عن هذه الحركة والمناداة بحركة، أو مذهب جديد، ومن أبرزهم الفيلسوف، والمربي الفرنسي جان جاك روسو الذي ظهر في النصف الثاني من القرن ١٨ بمذهبه الطبيعي الجديد الذي يقوم على الإعلاء من شأن الطبيعة المادية والطبيعة البشرية والحط من شأن المدنية القائمة في عصره، والدعوة إلى تنظيم المجتمع، وإعادة بناء الدين بما يتفق، والطبيعة البشرية، والإيمان بالطبيعة الخيرة للإنسان، وغيرها من المبادىء التي ركز عليها في روايته «إميل».

شرح النص ودراسته:

تكوين الفرد .... موجهة من قبل المجتمع .... تربية الناس تتم عن طريق التجارب الذاتية .... تربية الأشياء تتم تمشيا مع النمو التلقائي الذاتي للميول الفطرية............ تربية الطبيعة

– **تربية الناس**: هي تربية موجهة من قبل المجتمع لتصقل الفرد في إطار الجماعة.

– **تربية الأشياء**: ترتبط بالتجارب والخبرات الشخصية للطفل التي تؤثر في تربيته، إذ بواسطتها سيتبين أن هناك أشياء موجودة بالفعل، ومستقلة عنه، والتي سيستفيد منها في تجربته، ومن ثم لا يجب أن نعارضه إذا أخطأ فالتجربة هي وحدها كفيلة بإصلاح خطئه.

– **تربية الطبيعة**: نوع من التربية يدعو إلى أخذ الطفل بما يوافق طبائعه، ويلائم ميوله،ورغباته، ويحث على تشجيع سائر إمكانياته الفكرية، والعاطفية، والأخلاقية،

واستغلالها في تربيته إلى أقصى قدر مستطاع، وإعطاء الطفل أكبر نصيب من الحرية، وتقوية صلته بالطبيعة، وبما فيها من حيوان، ونبات، وجماد... وأن يفكرالمربي في ميول الطفل، ونزعاته الفطرية، ويراعي ما يميل إليه.

- **تحليل ومناقشة**: يعتبر روسو تربية المجتمع [الناس] تربية موجهة لاتأخذ بعين الاعتبار إمكانيات الطفل وحاجياته، ومادام المجتمع فاسدا فإن هذه التربية ستكون بدورها فاسدة، وأن تصحيح التربية يكمن بالرجوع إلى التربية الطبيعية.

فكيف ـ حسب روسو ـ تكون التربية الطبيعية حلا لمساوىء التربية الاجتماعية ؟

يضع روسو في مستهل كتاب إميل المبدأ الأساسي للتربية حيث يقول: «كل شيء حسن مادام في يد الطبيعة، وكل شيء يلحقه الدمار إذا مسته يد الإنسان». فنحن نستمد تربيتنا من ثلاثة مصادر: الطبيعة، الإنسان، الأشياء، وإذا لم تتلاءم هذه المصادر ساءت تربية الفرد.

لقدكانت الآراء السائدة عن الطبيعة البشرية على أنها سيئة، وأن الهدف من التربية هو اقتلاع هذه الطبيعة، وأن تحل محلها طبيعة أخرى يشكلها الإنسان. ولقد عارض روسو هذا الرأي، ونادى بالتربية السلبية «إن أول تربية تقدم للطفل يجب أن تكون سلبية، وهذه التربية السلبية لاتتكون من تلقين مبادىء الفضيلة، والحق، ولكن قوامها المحافظة على القلب من الرذيلة، وعلى العقل من الذل» [Emile Du L Education op.p:34].

فإذن وسيلة التربية هي النمو الحر الطليق لطبيعة الطفل، ولميوله الطبيعية. ولم يقصد روسو بالتربية السلبية أن تكون هناك تربية مطلقة، وإنما أراد أن تكون هذه التربية مخالفة لما كان معهودا من النظم التربوية في ذلك الوقت، فالتربية السلبية لاتعني فترة سكوت وكسل، ولكن فترة يحمى فيها الفرد من الرذيلة.

وإذا ما طبقت التربية السلبية على التربية البدنية، فإن روسو يؤكد على مطلق الحرية للطفل، وأبسط أنواع الأغذية، واستنكار أنواع العلاج الطبي، وإذا ما طبقت على التربية العقلية للطفل نجد روسو ينادي بعدم الاهتمام بالإعداد العقلي للطفل حتى ما بعد ١٥سنة، وإذا ما طبقت على الناحية الأخلاقية نجد روسو يركز على مبدأ التدريب الخلقي عن طريق الجزاء الطبيعي، أي أن المربي يمكنه أن يقوم أخلاق الطفل طالما يتمكن من أن يبين له أن العقوبة كانت طبيعية، وأن لا دخل للعامل الإنساني فيها مطلقا.

وهكذا نجد روسو يعارض ما بين الطبيعة، وسير المجتمع، ويندد فيها بالحضارة، وما تجر إليه من فساد وإتلاف، وهذا الفساد هو أساس تعاسة الإنسانية، لهذا ينص أن تكون غاية التربية الطبيعية هي تنمية ملكات الإنسان حتى يستطيع مكافحة الحياة بقوة، وصلابة، وأن يقوي ذاته إلى أقصى حد، وتلك غاية تتناقض مع ما ترمي إليه التربية الحالية التي تسعى إلى صقل الفرد في إطار الجماعة، وتقلص ذاتيته مخافة أن يتنافر النظام الاجتماعي.

هذه التربية يراها روسو تعسة تسلب المرء أكبر نعم الحياة؛ فهي تسلبه قوة الجسم إذ تحبسه بين الجدران، وتسلبه ملكة التقدير إذ تجعله لا يرى بعينيه، ولا يسمع بأذنيه وأن يرى بعيون المحيطين به، ويسمع بآذانهم، وتسلبه دقة النظر للأمور إذ تأخذ الجماعة وقته، هذا الفرد المصقول يُفنى في الجماعة، ويعيش لها على خلاف رجل الطبيعة الذي يعيش لنفسه، فروسو لايعنيه أن يكون تلميذه [إميل] قد أعد للجيش، أو للكنيسة، أو للقانون؛ لأن الطبيعة قد دعته لأن يكون رجلا قبل أن يختار له أبواه حرفة، فالحياة هي الحرفة التي يفضل روسو أن يعلمه إياه، والهدف الحقيقي لدراسته هذه هو الرجل وبيئته. ومن ثمة لزم أن نعمم نظرتنا، ونعتبر أن الطفل الذي نربي هو معرض للحوادث الإنسانية، والطبيعية لذا يستحسن أن لا نتركه بين الجدران متقوقعاً فيها لا يتعرض لقساوة الطبيعة، فهذا حسب روسو طفل ضائع. فيجب أن يحس معنى الألم والحزن، وندع جسمه يتكيف مع فصول السنة، يتحمل العطش، الجوع، التعب، الشقاء..فهذا من شأنه أن يعوده على المصاعب التي سيواجهها، وهنا يلتقي مع جون لوك حيث نادى هذا الأخير حينما يتحدث عن التربية البدنية من أن الطفل يجب أن يحيى في الهواء الطلق، والشمس عاري الرأس حافي القدمين ؛ لأن من شأن التربية الخشنة أن تقويه.[عبد الدايم: ١٩٨١، ١٦٠].

ويذهب روسو إلى أن الطبيعة تريد أن تربي الطفل، فلماذا نقوم نحن بإفراز تصورات عليه كما يجب أن يكون ؟ لندع الطفل يتكيف مع أهوائه كما أرادت الطبيعة، إننا نرتكب أخطاءً دون أن نشعر بذلك، بحيث نعمل على تلبية رغباته، وأحيانا عتابه دون أن يتعرف على خطئه فنساهم بذلك في تعليمه كيف يلقي الأوامر، وكيف يحصل على مايريد، وكيف يخضع. وهذا كله قبل أن يتعلم الكلام.

لهذا إذا أردنا أن يحافظ الطفل على طبيعته. يتساءل روسو. علينا بمراقبته منذ اللحظة الأولى من ولادته، ولا نفارقه أبدا من غير أن نغير ميوله، وعلى الأم أن تسهر على تغذيته.

وعلى الرغم من بعض إيجابيات مفهوم روسو عن الطبيعة، فإنه يبقى مفهوما ميتافيزقيا تجريديا، ورومنسيا لا يأخذ بعين الاعتبار دور الثقافة الأساسي في المجال التربوي. إن روسو يبالغ في معارضته لتدخل الإنسان في العملية التربوية، واتهامه إياه مسبقا بأنه تدخل سلبي وأصل كل الشرور.

والواقع أنه يستحيل علينا [في القرن ١٨نفسه] تصور أطفال مثاليين يتم عزلهم لحظة ولادتهم، وتركهم في غابة بعيدا عن التجمعات الحضرية ليتعاملوا مع الأشياء دون واسطة إنسانية. إن تدخل الإنسان كواسطة في عملية التربية يتم منذ اليوم الأول لولادة الطفل، ويتعمق يوما بعد يوم، لهذا يقال عادة أن الأم ترضع لطفلها عبر ثدييها نمط التفكير الذي سيحدد شخصيته مستقبلا [جمال هاشم، عدد٢٧٧٧، ت ١٤، ١٩٩١].

كما أن كل أنواع المحرم، وطرق المعاملة والتحية كلها ثقافة، لذا يستحيل أن نتحدث عن رضيع متروك للطبيعة. لهذا فهو في حاجة إلى والديه، وحينما يصل إلى يد المعلم تكون أهم معالم شخصيته قد تحددت سلفا، فقد أكد فرويد أن أهم معالم الشخصية تتحدد خلال السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل داخل أسرته. فهل يمكن أن نتحدث عن طفل كمادة خام نتركها للطبيعة؟

إن أقصى ما يمكن أن نقدم به هو ترك نوع من الحرية الموجهة للأطفال حتى يكتسبوا بعض المهارات الجديدة، أو للتمرن على حل بعض المشكلات بشكل ذاتي، أما شحن التلميذ ضد الحضارة، أو عزله عنها، فهذه دعوة غير سليمة، لأن للحضارة سلبيات وإيجابيات، ونحن حينما نعده للحياة علينا إدماجه في واقعه، وتوضيح السلبيات، والإيجابيات معا حتى لا يصطدم مستقبلا. ونحن حينما نتحدث عن الثقافة فإننا نتحدث عن مفهوم يتطور مع الزمن فأشياء المحيط تتغير، مثلا لعب الأطفال قبل ٢٠ سنة ليست نفسها اليوم. لكل هذا فتدخل المربي لتوجيه حرية الطفل النسبية مسألة أساسية.

وكنا ننتظر أن تتجه عناية روسو إلى تربية سواد الشعب الذي كان مهملا في فرنسا، لكن كتاب إميل، أو التربية يقرر أن الفقراء والضعفاء في غير حاجة إلى التربية لأن مركزهم في الحياة يكرههم على احتمال العيش الذي هم فيه، ويبرر ذلك بكون التربية الطبيعية تريد أن تكون رجلا تتضح فيه ملامح الإنسانية، ومن ثَمَّ فتربية الفقير على الغني تبدو أقل أهمية.

[إميل])، ولعل ماذكره روسو في اعترافاته من أنه كتب استجابة لأم فاضلة هو سبب هذا التناقض بين مركزه كمصطلح ديمقراطي،وبين ماذكره في روايته إميل، ولاشك أن هذه الأم الفاضلة هي إحدى النبيلات ممن كان يعيش في كنفهن.

من جهة أخرى يؤمن روسو باختلاف طبيعته عن طبيعة المرأة، وبضرورة تربيتها بما يتماشى مع هذا الاختلاف

إنها خلقت لمتعة الرجل ولهوه، وإنها ليست سوى تابع من توابعه. ولعل روسو يجعل نفسه مقياسا. فقد لاقى عددا من النساء بلغ حبه لهن، وعجزه أمامهن، ومبلغ استخفافهن به ما كان ينتهي به إلى كراهتهن. لذلك يجب أن ينتقم لنفسه من جنسهن ويجب أن تكون النساء جميعا من صنف (تيريز لفاسير) جهالة وغباء، فإذن روسو كان ذاتيا حين معالجته موضوع تربية المرأة.

ومع ذلك فقد أحدث روسو ثورة كاملة في الفكر التربوي، وفي النواحي العملية للتربية أكثر من أي شخص آخر، فهو أول من نادى بحقوق الرجل العادي السياسية، والاجتماعية، كما أن كتابه إميل أول كتاب دافع عن سن الطفولة، وميزه عن سن الرشد، ونادى بتربية ملائمة لأعمار الأطفال، ولنموهم النفسي. فقد قال عنه المؤرخ مورلي: «لقد كان روسو أول من رفع صوته في جنبات أوربا المهذبة، وجعلها تصغي إلى تلك الأصوات الغريبة، وتلك الأصداء المنبعثة من غياهب الظلام المبهم الذي تتحرك فيه الجماهير».

الفصل الثالث

النمو المعرفي، وتكيف الطفل مع الوسط الاجتماعي الراشد

جان بياجيه نموذجا

[تحليل نص]

استفادت التربية، وطرائق التدريس من نتائج العلوم الأخرى، وبخاصة علم النفس، وعلم الاجتماع، ولقد كان لعلم النفس الأثر الكبير في ميدان التربية، ويرد رفض التربية الحديثة لقوالب التربية القديمة إلى معطيات علم النفس، وبخاصة علم النفس التكويني الذي ارتبط ارتباطا وثيقا بدراسة تطور البنيات الذهنية عند الطفل منذ مرحلة الرضاع إلى مرحلة المراهقة.

تعد نظرية بياجيه من أكثر نظريات النمو المعرفي شيوعا في ميادين علم النفس، ومن أكثرها تأثيرا في المنحى المعرفي [العقلي] للتعلم، إذ «يرى بياجيه أن نظريات النمو المعرفي الكلاسيكية تأخذ في حسبانها ثلاثة جوانب أساسية، تساهم في تشكيل خبرات الفرد، وهي، النضج البيولوجي، والتفاعل مع البيئة الطبيعية، والتفاعل مع البيئة الاجتماعية، ويعتقد بياجيه أن هذه النظريات تهمل عاملا رابعا أساسيا في النمو يدعوه بالتوازن، ويعمل على تنسيق العوامل الثلاثة الأخرى» [نشواتي، عبد المجيد: ١٩٨٥، ١٥١].

لقد كان التلقين اللفظي قوام التربية التقليدية، إذ يمارس فيه الراشد فرض معارفه على الناشئة، وكان دور التلميذ هو استظهار تلك المعلومات، دون أن يقيم الأول وزنا لقدرات المتلقي العقلية، والنفسية، وهذه الطريقة آفة التعليم التي مازالت تمارس من لدن بعض المعلمين حتى يوم الناس هذا.

إن المدرسة التقليدية تفرض على التلميذ عمله، فهي تجعله يعمل، ولا شك أن الطفل يستطيع إبداء قسط كبير أو قليل من الاهتمام بهذا العمل، ويبذل فيه مجهودا شخصيا، وإذا كان المعلم مربيا جيدا، فإن التعاون بينه، وبين تلاميذه قد يترك لهؤلاء هامشا لا يستهان به للنشاط الحق، غير أن منطق النظام يجعل النشاط الفكري، والمعنوي للتلميذ خاضعا لإرادة

غيره، ومرتبطا على الدوام بالإكراه من طرف المعلم، إما بشكل لا شعوري، وإما بالرضوخ الطوعي لهذا الإكراه، وعلى عكس ذلك، تتوجه المدرسة الجديدة إلى النشاط الحقيقي والعمل التلقائي، القائم على الحاجة والاهتمام الشخصي للطفل، وهذا لا يعني، كما أكد على ذلك جيدا كلاباريد «أن التربية النشطة تتطلب من الأطفال أن يفعلوا كل مايشاؤون، بل تريد منهم أن يكون ما يفعلونه عن رغبة منهم، وأن يتحركوا لا يحرَكوا» إن الحاجة، والاهتمام الناتج عن الحاجة هو العامل الذي يجعل من رد الفعل فعلا حقيقيا، فقانون الاهتمام هو إذن المحور الوحيد الذي يجب أن يدور حوله النظام التربوي برمته.

بالطبع تطورت التربية الحديثة موجهة انتقاداتها للطريقة التقليدية التي سادت ردحا من الزمن، ومازات آثارها مستمرة إلى يوم الناس هذا في مدارسنا. ولقد كان لعلم النفس التكويني ونتائجه الفضل في التغيير الجذري للطريقة السابقة، كما كان حافزا للتغير الذي حدث في التربية.

لقد أخذ علم النفس التكويني بعدا جديدا على يد «جان بياجيه» الذي استطاع بمساعدة علماء من مختلف الاختصاصات أن يحقق نتائج هامة في شرحه لأطوار نشوء الذكاء عند الطفل، وصيرورة تكوين البنيات الذهنية الأساسية عنده، فالطفل لم يعد ملكة جاهزة، بل ينشأ عبر مراحل تبدأ من مرحلة الذكاء الحسي، الحركي، حيث ينعدم الفكر، مرحلة الفكر الحدسي، ثم إلى مرحلة المنطق العملي المرتبط بالعمل اليدوي في الأشياء، وأخيرا المنطق الصوري القائم على الاستنباط والتجديد. وكانت إحدى الأفكار الأساسية التي قامت عليها التربية الحديثة، المرتبطة بعلم النفس هي: مراعاة هذه العوامل في العملية التعليمية.

وسنحاول هنا شرح العلاقة بين التربية وعلم النفس، بل كيف استفادت التربية من مكتسبات علم النفس، ولعل المفكر والعالم الكبير «جان بياجيه» هو خير من نستفيد من غنى عطاءاته وغزارة تنوعه واهتماماته في علم النفس والمنطق والبيولوجيا والأبستمولوجيا، وعلم الاجتماع، والفلسفة والرياضيات، وغيرها.

لقد نتج عن اهتمامات «بياجيه» في هذه الفروع المعرفية ـ على تنوعها وتداخلها ـ خلق لغة خاصة تتناول هذه الفروع من الداخل وعن عمق إدراك ومعرفة، وبذلك تمخض عنه فكر كان له عظيم الأثر في قرائه في الشرق والغرب.

- **ولد بياجيه في «نوشاتيل» السويسرية عام ١٨٩٦**، نشر أول مقال علمي وهو في العاشرة من عمره بعنوان [عصفور مُغرِب]، وحصل على الدكتوراه في علم الحيوان من جامعة «نوشاتيل» عام ١٩١٨م

- **من مؤلفاته: «اللغة والتفكير عند الطفل «١٩٢٣»**، وتصور العالم عند الطفل»، طبع في باريس عام ١٩٢٦، و نشرت له دار دولاشو ونستلي، نوشتايل، باريس: «نشأة الذكاء عند الطفل «وعن الدار نفسها صدر له» بناء الواقع عند الطفل، وتتالت الإصدارات: تطور مفهوم الزمان عند الطفل» ١٩٤٦م، وعلم نفس الذكاء، ١٩٤٧ م،وفي عام ١٩٥٠ صدر «مدخل إلى الأبستمولوجيا التكوينية: ١) الفكر الرياضي، ٢) الفكر الفيزيائي، ٣) الفكر البيولوجي، والفكر السيكولوجي، والفكر السيولوجي» وهذه من منشورات فرنسا الجامعية، باريس.

- **في عام ١٩٥٧م إلى ١٩٧٣صدر [٣٠ مجلدا]** تحت عنوان: «دراسات في الأبستمولوجيا التكوينية»

- **كتب في حكمة الفلسفة وأوهامها**، والبنيوية، وأبستمولوجيا علوم الإنسان، وعلم النفس والابستمولوجيا ١٩٧٠، ونظريات اللغة، نظريات التعلم، وهو نقاش بين بياجيه وشومسكي ١٩٧٩.

وقد توفي بياجيه في السادس عشر من أيلول سبتمبر ١٩٨٠ م.

تنقل في العمل فشغل أستاذا للفلسفة بجامعة نوشاتيل، وأستاذا لتاريخ الفكر العلمي، وعلم النفس التجريبي بجامعة جنيف، ومديرا مساعدا لمعهد «روسو»، وعمل أستاذا لعلم النفس الطفلي بجامعة السوربون بباريس، كما أسس المركز الدولي للأبستمولوجيا التكوينية بكلية العلوم، بجنيف.

النص

«إن العمل التربوي معناه تكييف الطفل مع الوسط الاجتماعي الراشد، أي تحول التشكل النفسي ـ البيولوجي للفرد وفقا لمجمل الحقائق المشتركة التي ينسب لها الوعي الجماعي قيمة ما. فللعلاقة التي تنشأ في التربية إذن حدان: الفرد في صيرورة نموه من جهة،

ومن جهة أخرى: القيم الاجتماعية والثقافية والأخلاقية التي على المربي أن يلقنها له، والراشد باعتباره يدرك العلاقة من زاويته الخاصة لم يفكر في البداية إلا في العنصر الثاني، فاقتصر على تصور التربية وكأنها مجرد نقل للقيم جيلا عن جيل، واهتم المربي أولا بأهداف التربية أكثر من اهتمامه بتقنياتها، أي بالرجل الكامل أكثر منه بالطفل وقوانين نموه، وذلك إما عن جهل، وإما بسبب التعارض بين تلك الحالة الطبيعية التي يوجد عليها الفرد، وبين الضوابط المجتمعية.

وهكذا انساق المربي، ضمنا أو صراحة إلى اعتبار الطفل، إما كرجل صغير يجب تعليمه وتهذيبه أخلاقيا، والعمل على مماثلته مع النماذج الراشدة بأقصى سرعة ممكنة، وإما كتجسيد لمختلف الخطايا الأصلية، بمعنى أن الطفل مادة مستعصية تتطلب التقويم أكثر مما تتطلب الإرشاد.

هذه هي الرؤيا التي تنبثق منها معظم طرقنا التربوية، والتي تحدد مناهج التربية ـ العتيقة ـ أو التقليدية ـ أما المناهج الحديثة فتأخذ بعين الاعتبار طبيعة الطفل الخاصة، وتعتمد على قوانين النشوء النفسي للفرد وقوانين نموه.

رغم ما سبق التذكير به، لا بد أن نتفاهم جيدا فيما نقصد: فالذاكرة والطاعة السلبية وتقليد الراشد، وبشكل عام كل عوامل التلقي، هي سمات طبيعية للطفل، مثلها مثل نشاطه العفوي، ولا يمكن القول بأن المناهج التقليدية، مهما كانت في بعض الأحيان منافية للسيكولوجيا، قد أهملت ملاحظة الطفل من هذه النواحي، فمعيار التمييز بين فن التربية التقليدي وفن التربية الحديث يجب البحث عنه إذن في مجمل التصور الذي يكونه المربي عن الطفل ضمن إطار كل منهما، وليس في استعمال هذه الخاصية، أو تلك من خصائص العقلية الطفلية.. فبقدر ما نفهم أن للطفولة نشاطها الفعلي وبقدر ما نفهم نمو الذهن في ديناميته، بقدر ما نجعل من العلاقة بين الأفراد المراد تربيتهم، وبين المجتمع علاقة تبادلية: ومن ثمَ يميل الطفل إلى الاقتراب من حالة الراشد، لا يتلقى المعرفة، وقواعد الفعل الحسن جاهزة تماما، وإنما باكتسابها من خلال مجهوده وتجربته الشخصيتين. وبالمقابل، ينتظر المجتمع من الأجيال الصاعدة على هذا المنوال ما هو أحسن من التقليد: الاغتناء بهم.

إذا كانت المناهج الجديدة في التربية تعْرف إذن بالنشاط الحق الذي تخلقه لدى الطفل، وكذا بالسمة التبادلية للعلاقة التي نقيمها بين الناشئة، وبين المجتمع الذي نؤهلهم له، فإن مثل هذه النظم ليست بجديدة، فقد استشف كل المنظرين الكبار تقريبا في تاريخ التربية هذا الجانب أو ذاك من هذا الجانب أو ذاك من الجوانب المتعددة لتصوراتنا..

لقد طالب الجميع، وباستمرار، بتكييف المدرسة مع الطفل، أما الاعتراف بأن الطفل يتمتع بملكة نشاط حقيقي، وأن التربية لا يمكن أن تنجح إذا لم توظف وتعمق فعليا هذه الملكة، فذلك أمر أقر به الجميع منذ روسو، والدور الذي بقي منوطا بسكيولوجيا القرن الحاضر، والبيداغوجيا المتولدة عنها، هو بالضبط وضع تأويل إيجابي للنمو العقلي والنشاط النفسي.

الحقيقة أن البيداغوجيا انبعثت من الروح العامة للأبحاث السيكولوجية، وبشكل عام أيضا من مناهج الملاحظة نفسها، بقدر ما انتقلت هذه المناهج من مجال العلم الخالص إلى مجال التجريب المدرسي.

فإذا كان كل من ديوي، وكلاباريد، ودوكرولي هم من الأسماء البارزة في عالم السيكولوجيا كمؤسسين لمدارس، وكمخترعين لتقنيات تربوية دقيقة، فإن د. منتسوري قد اكتفت من جهتها بدراسات انثروبولوجية، وطبية سكولوجية جادة حول الأطفال غير العاديين كما وضعت مبادىء أولية في السكولوجيا الاختبارية، لكن مهما كان الرابط بين سيكولوجيا الطفل، والأفكار البيداغوجيا الرائدة عند المجددين الأساسيين فإن الذي لا شك فيه هو أن التيار الكبير للسكولوجيا التكوينية الحديثة هو منبع المناهج الحديثة».

تحليل النص ومناقشته:

يحفل تاريخ التربية بأسماء علماء غيروا مسار التربية وجعلوا هذا العلم ملائما لحركة التاريخ، فمنذ نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ارتاد هذا العلم مفكرون سعوا من خلال آرائهم، وأفكارهم إلى دفع التربية إلى أشواط كبيرة من التقدم، لإنقاذ وضعية التربية غير المرضية.

من هؤلاء الرواد جان بياجيه الذي مثل مدرسة اصطلح على تسميتها بالمدرسة السويسرية، والتي أدلت بدلوها المؤثر في مجال التربية، وعلى المستويين النظري والعملي. ولعلنا نتساءل عن الإسهامات التي قدمتها هذه المدرسة، أو ما المشروع التربوي الذي سعت إلى تحقيقه، أو ترغب في تنميته ؟ وما المفهوم الذي ستقدمه للتربية ؟

- إننا مع بياجيه سنقتصر على ما اهتم به في مجال العلاقة بين التربية وعلم النفس.

إذ بدأ بياجيه بتقويم نقدي لمفهوم التربية المحافظة الذي يعني: "تكييف الطفل مع الوسط الاجتماعي للراشد أي تحويل التشكل النفسي البيولوجي للفرد وفقا لمجمل الحقائق المشتركة التي ينسب لها الوعي الجماعي قيمة ما..والراشد.. تصور التربية وكأنها نقل للقيم جيلا عن جيل، واهتم المربي أولا بأهداف التربية أكثر من اهتمامه بتقنياتها، أي بالرجل الكامل أكثر منه بالطفل وقوانين نموه"(٢)

وهكذا ففي التربية التقليدية كان ينظر إلى الطفل كرجل صغير، يجب تعليمه، وتهذيبه أخلاقيا، فالمدرسة التقليدية تفرض على التلميذ ما يجب أن يعمله من وجهة نظرها، و كما تريد، وهذا العمل المفروض بدعة منافية لمعطيات علم النفس. وبالطبع هذا ما يرفضه بياجيه، لأن التربية التقليدية تتجاهل خصوصية الطفولة، وطبيعتها، فالتربية عند بياجيه ليست تلك التي تقوم على تشريب الطفل مجموعة من القيم، والمعتقدات، والعادات السائدة في مجتمع الكبار، وإنما نبه إلى أن التربية لا يمكن أن تعطي مردودا إيجابيا إلا إذا أعطت الفرصة للطفل أن يعيش طفولته ويحياها، إن التربية عنده هي: تكييف الفرد مع البيئة الاجتماعية المحيطة به، وذلك عن طريق توظيف ميول الطفولة نفسها، وكذا النشاط التلقائي الوثيق الصلة بالنمو الذهني(٣)، ويلاحظ أنَّ للعلاقة التي تنشأ في التربية حَدَّيْن:

- **علاقة أحادية الجانب** يحكم فيها على الطفل أن يتلقى من الخارج ثمرات معرفة الراشد، وأخلاقه الجاهزة، وبالتالي تكون العلاقة التربوية قائمة على الضغط من جهة، والتلقي من جهة ثانية بحيث يكون إنجاز الطفل نسجا لنموذج خارجي أكثر مما يكون نشاطا حقيقيا، وتلقائيا. سبب ذلك هو الاعتقاد أن التربية مجرد نقل للقيم عن جيل الكبار والتفكير، والإحساس، وأكثر من ذلك كله فقد برهن روسو أن الإنسان لا يتعلم شيئا إلا عن

طريق الاكتساب النشط، ولهذا كان من الضروري إتاحة الفرصة للطفل كي يعيد اكتشاف العالم، لكن هذه الآراء لم تكن سوى قناعة سوسيولوجية، إذ يرى روسو أن عزل النمو الفردي عن الوسط الاجتماعي، وقد حاول بعض المفكرين التربويين من بعده أن يتداركوا بعض نواقصه كبستالوزي الذي حاول أن يصحح روسو في نقطة حاسمة، وهي: أن المدرسة مجتمع حقيقي يكفي فيه الإحساس بالمسؤولية، ومعايير التعاون لتربية الطفل دون حاجة إلى عزل التلميذ في فردانيته بدعوى تجنب الضغوط المضرة.

مما تقدم نلاحظ أن ما كان ينقص روسو في مفهوم التربية، هو سكيولوجيا النمو العقلي، وفي الوقت نفسه نرى بستالوزي قد تجاوزه، فقد كان يرى ضرورة التدرج من البسيط إلى المركب في كل تخصصات التعليم، في حين نعلم اليوم أن مفهوم البسيط مرتبط ببعض العقبات الراشدة، وأن الطفل يبدأ بالشمولي وغير المختلف، وهكذا نجد عند فروبل تعارضا واضحا بين فكرة التربية النشطة، وتطبيقاتها الفعلية.وهذا يدفعنا إلى الاستنتاج أن فارقا أساسيا بفصل التربية الحديثة المرتبطة بالسكولوجيا عن المحاولات السابقة التي أضحت هي الأخرى مرحلة تجاوزتها التربية الحديثة.

فالمناهج الحديثة ما هي إلا ردة فعل للتغيير العام الذي طرأ على الأفكار حول الشخصية الإنسانية، وضمنها نشأت النظرة الجديدة إلى الطفولة، فقديما كنا نتجاهل الطفل ونعده صفحة صماء نطبع عليها ما نشاء، أما اليوم فنعترف به، ونعده شريكا عاملا يفعل ما يشاء بكل حرية، على حسب رغبته، وميوله، مع الإرشاد عند الحاجة. فالتربية الحديثة تتطلب معرفة الطفل، ودراسته قبل التعرف على نظريات التربية، وطرائق التدريس، فمعرفة الطفل تساعد في فهم النظريات، وطرائق تنفيذها، فالطفل كائن حي نشط، قابل للنمو مستعد لأن يؤدي ما تتطلبه بيئته منه.

- **علاقة تبادلية**، وهي على عكس الأولى تسعى إلى تفهم وضعية الطفل النفسية وتؤمن أن للطفولة نشاطها الفعلي، وبقدر ما يفهم نمو الذهن وديناامياته نجعل هذه العلاقة تبادلية، ومن ثم يميل الطفل إلى الاقتراب من حالة الراشد باكتساب المعرفة. من خلال مجهوده، وتجربته الشخصيتين لا عن طريق نلقبها كمعرفة جاهزة

إن العلاقة التبادلية بين الطفل، والمجتمع هي ما تسعى إليه مناهج التربية الحديثة وتؤكد عليه، ويرى بياجيه أنه على الرغم من حداثة هذا المنهج فإن نظم التبادلية هذه ليست كلها جديدة، فبعض ملامحها نجده في المذهب التوليدي عند سقراط، الذي يعتمد على نشاط التلميذ أكثر من خضوعه، ونجد عند جان جاك روسو شيئا من هذا، وذلك إذا انطلقنا من إيمانه بسلامة الطبيعة، وفساد المجتمع، وأن الطفولة طبيعية، والنمو العقلي يخضع لقوانين ثابتة، ومن هنا كان على التربية توظيف هذا الميكانيزم بدل مخالفة مساره، ومن خلال ذلك استنتج أن لكل فئة عمرية مقوماتها، وخصائصها، والطفل وفق هذا الاستنتاج له طرائقه الخاصة في النظر، وأما اللعب فهو الطريقة التي أعدتها الطبيعة لتظهر ميوله، واستعداداته الجسمية، والعقلية، وهذا ما نادى به كل من روسو، وبستالوزي، وفروبل، وهربارت قديما، كما نادى به «جون ديوي»، و«مونتسوري» حديثا.

تبنى المناهج الحديثة على أساس ولادتها المتزامنة مع سيكولوجيا الطفل، وبتتبع لأهم تطوراته، وبالطبع كان لنظريات علم النفس مكانة مهمة في الأبحاث التربوية أواخر القرن التاسع عشر، فقد لوحظ أن الدراسات البراغماتية في أمريكا أكدت على دور العقل في العمليات الذهنية، كما أن منتسوري توصلت إلى خلاصة أساسية منها أن الطفل يتعلم في المراحل الأولى من خلال الفعل أكثر مما يتعلم بالفكر.وتزامن هذه الأعمال يبين فكرة العمل القائم على الاهتمام، وفكرة النشاط الشخصي كانت متوافرة في سيكولوجيا أواخر القرن التاسع عشر، غير أن النقلة الحقيقية في ميدان المناهج الحديثة كانت على يد «كرشنشتاينر» على وجه الخصوص.

تسعى التربية الحديثة اليوم إلى تسهيل تكييف الطفل مع البيئة الاجتماعية المحيطة به، بتوظيف ميوله نفسها، وبتوظيف النشاط التلقائي الوثيق الصلة بالنمو الذهني، وهكذا لا يمكن فهم التربية الجديدة إلا في إطار التحليل المفصل لمبادئها، وفحص صلاحياتها السيكولوجيا المتصلة بنمو الطفل. ولهذا تطالب التربية الحديثة بمعاملة الطفل ككائن ذي إرادة مستقلة، وأن تؤخذ ذهنيته الخاصة في الحسبان، ومن ثم دعت إلى جعل مجهود التلميذ ينبع من ذاته دون أن تفرض عليه أشياء لا طاقة له بها، كما دعت التربية الحديثة إلى

مراعاة أطوار النمو الذهني، وهكذا فإن أي محاولة لاختصار نمو التلميذ أو تسريعه يعتبر مضيعة للوقت لأنه من اللازم إيجاد المعلومات الملائمة لكل طور، وتقديمها بشكل قابل للاستيعاب في البنية الذهنية للطور المعين. فلو فرضنا أن النمو مرتبط بالتجربة الفردية وحدها، وبتأثيرات الوسط الطبيعي، والاجتماعي لقلنا أنه بإمكان المدرسة اختصار المراحل إلى حد تحقيق التماثل بين الطفل، والراشد.

إن ما يمكن تسجيله للتربية الحديثة المرتبطة بعلم النفس هو اهتمامها بالتلميذ، ودعوتها لإتاحة الفرصة للتلميذ ليشارك بمحض نشاطه الذاتي في اكتساب المعارف، ولذلك فإن التربية الحديثة لا تضع الطفل في المقدمة، والمادة في المؤخرة، بل تضعهما جنبا إلى جنب، وتعترف بالعلاقة التامة بينهما.

ولا يمكن فهم التربية الجديدة إذن، من حيث طرقها، وتطبيقاتها، إلا إذا اعتنينا بالتحليل المفصل لمبادئها، ونلخص صلاحيتها السيكولوجية في أربع نقاط على الأقل: مدلول الطفولة، بنية فكر الطفل، قوانين النمو، وآلية الحياة الاجتماعية للطفولة.

هوامش العنوان السابق:

١ - جان بياجيه (١٩٩٨): علم النفس وفن التربية: ترجمة محمد بردوزي، دار توقال للنشر، الدار البيضاء، ص١٠٣ ، ١٠٩ .

٢ - جان بياجيه: علم النفس وفن التربية، المرجع السابق، ص١٠٣ .

٣ - جان بياجيه: علم النفس وفن التربية، مرجع سابق، ص١١٣ .

٤ - محمد عطية الأبراشي: الاتجاهات الحديثة في التربية، ص٥ .

٥ - جان بياجيه «من توصية الندوة الدولية حول التربية العمومية» ص٩٧ .

الفصل الرابع

تنمية تفكير الأطفال ما بين سن [٦-١٢]

مقدمة

إنها مرحلة الطفولة المتوسطة من [٦- ١٢] سنةحيث يكون الطفل في مرحلة التعليم الأساسي إذ يدخل الطفل على هذه المرحلة إما قادماً من المنزل مباشرة، أو متنقلاً من روضة الأطفال، وتتميز هذه المرحلة بما يلي:

اتساع الآفاق المعرفية، وتعلم المهارات الأكاديمية في القراءة والكتابة والحساب.

تعلم المهارات الجسمية اللازمة للألعاب وألوان النشاط العادية.

اطراد وضوح فردية الطفل، واكتساب اتجاه سليم نحو الذات.

اتساع البيئة الاجتماعية، والخروج الفعلي إلى المدرسة والمجتمع، والانضمام إلى جماعات جديدة، واطراد عملية التنشئة الاجتماعية.

توحد الطفل مع دوره الجنسي.

زيادة الاستقلال عن الوالدين.

أولاً: خصائص النمو العقلي للطفل ما بين سن (٦-١٢)

يتميز النمو العقلي للطفل في هذه المرحلة بأنه ينمو بشكل سريع مما يساعد الطفل على اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب ويهتم التلميذ هنا بالمواد الدراسية ويحب الكتب والقصص.

ويطرد نمو الذكاء وفي بداية هذه المرحلة تتميز الإناث عن الذكور بحوالي نصف سنة، أما التركيز فإنه ينمو من التذكر الآلي إلى التذكر والفهم [يتذكر الطفل خمسة أرقام في سن سبع سنوات وتزداد قدرة الطفل على الحفظ [يستطيع حفظ حوالي عشرة أبيات من الشعر في سن السابعة وأحد

عشر بيتاً في سن التاسعة] ويزداد مدى الانتباه، ومدته، وحدته، إلا أن طفل السابعة ما زال لا يستطيع تركيز الانتباه في موضوع واحد مدة طويلة، وخاصة إذا كان موضوع الانتباه شفهياً حيث يصعب على الطفل أن يتحرر من العوامل الخارجية التي تعمل على تشتيت الانتباه.

ينمو التفكير في هذه المرحلة، من التفكير الحسي نحو التفكير المجرد [أي التفكير اللفظي مجرد تفكير في معاني الكلمات]، فطفل السابعة يستطيع أن يجيب عن بعض الأسئلة المنطقية البسيطة، ويستعمل الاستقرار بمعناه الصحيح، ويميل إلى التعميم السريع.

وينقاد في تعميمه هذا من حالة فردية مرت به الحالات كلها، وينمو التفكير الناقد، وفي نهاية هذه المرحلة، يُلاحظ أن الطفل نقاد للآخرين، حساس لنقدهم، وينمو التخيل من الإيهام إلى الواقعية، والإبداع والتركيب، وينمو اهتمام الطفل بالواقع، والحقيقة.

كما ينمو حب الاستطلاع عند الطفل، ويزداد كلما كان مشاعر الوالدين نحوه إيجابية ومحاذيرهم بالنسبة لسلوكه قليلة، و اهتما مهم بتقديم الجديد للطفل، ويميل الطفل في هذه المرحلة إلى الاستماع إلى الحكايات، والقصص، والاستماع للراديو، ومشاهدة التلفاز، والسينما، ويتضح فهمه للنكت والطرائف.

بعض إستراتيجيات تنمية التفكير عند الأطفال:

١- الحوار.

٢- المناقشة.

٣- حل المشكلات.

٤- لعب الأدوار.

أولاً . الحوار: الحوار مع الطفل عملية اتصال تستمر في اتجاهين الأول يتمثل في محاولة فهم الأفكار والمشاعر التي يعبر عنها الطفل، والثاني يتمثل في الاستجابة أو الرد بطريقة نافعة.

- أهمية الحوار في حياة الطفل:

إن الحوار بين الطفل والمربي يؤدي إلى مجموعة فوائد نذكر منها :

أ- التعارف: إذا كان هناك حوار كان هنالك تعارف، أي أن يكون الشخص المحاور [الطفل] أقرب إلى بقية أفراد الأسرة، أو إلى المعلم.

ب- التآلف يزيد الحوار بين المربي والطفل.

ج- التكاشف: من خلال الحوار سيتم التكاشف، والوضوح للجميع، وبهذا تنكشف المشاكل التي يعاني منها الطفل.

د- التلاطف: إن الجو اللطيف الذي يسوده الحوار البناء يساعد على تقوية أواصر التعاطف بين الطفل والمربي.

هـ - التعاطف: من خلال الحوار تزداد المحبة بين الطفل، والمربي، والحوار المطلوب حوار إيجابي لأنه يساعد على تنمية تفكير الطفل من خلال الأسئلة، والأجوبة المطروحة مما يؤدي إلى زيادة كمية،ونوعية الأفكار التي يمتلكها الطفل كما يتوسع خياله أيضاً.

- الحوار وتنمية الإدراك:

الإدراك عملية معرفية نتيجة لتربية طويلة تشترك فيها التجربة مع العقل، والمجتمع مع الفرد، وتسبغ ثقافة المجتمع على المدركات حلة اجتماعية، وثقافية تتمثل في التوفيق بينها وبين ما يوافق الآخرين، وتلعب اللغة دوراً هاماً في عملية الإدراك لأنها تساعد على المقارنة بين الأشياء وتمنحها صفات تطبعها كل لغة بطابعها المميز، واللغة ضرورية لإنشاء حوار، والحوار ضروري لتنمية الإدراك، لذلك علينا أن نشجع الطفل على طرح الأسئلة، وأن نفسح له مجالاً للتفكير بحل المشكلات المختلفة ليسهم في توسيع مدركاته وتنمية تفكيره، وطفل التاسعة يصبح بإمكانه إدراك التمايز، والتشابه بين الأشياء، وقادراً على ملء الفراغات الإدراكية، والتمييز بين الأشكال المتقاربة، ومما يميز إدراك الطفل في هذه المرحلة ازدياد قدرته على إدراك الزمان،وأجزائه، ووحداته.

المنهج التربوي لتشجيع الأطفال على الحوار:

يرتكز هذا المنهج التعليمي على مفهومين رئيسين بإمكان المربي تطبيقهما وفق خطوتين متتاليتين للتواصل مع الطفل على النحو التالي:

١- **الخطوة الأولى**: وتعني راقب، انتظر، أنصت إلى الطفل، وهي تتضمن مراقبة وانتظاراً وإنصاتاً لفهم كلام الطفل لأن لكل طفل أسلوبه الخاص المكون من حركات الجسم، والأصوات، ولكي يتعرف المر بي على طفله عليه ملاحظته، ومتابعته ثم إعطاؤه فرصة كافية للتواصل بطريقته الخاصة، مع الاستماع إليه جيداً، وعندئذ سيدرك الطفل مدى الاهتمام به والحرص على الاستماع إليه، وهذا من شأنه المساعدة على التواصل لأن الطفل سيدرك أن محاولاته للتواصل تلقى الاهتمام، والترحيب من الآخرين، وفي هذه الخطوة يمتزج الحنان بالتعلم وينمو تفكير الطفل.

٢- **الخطوة الثانية**: وهي السماح للطفل بأن يقوم بالحديث، وهنا على المربي أن يتعرف على نفسه أولاً، وإلى أي فئة من الفئات التالية ينتمي:

أ- مربي مبالغ في المساعدة: يقدم المساعدة للطفل دون أن يطلبها الطفل، ولا يفسح المجال للطفل لأن يعبر عن رغباته الخاصة.

ب- مربي مستعجل: وهو الذي يعبر عن الطفل عما يريده الطفل بدلاً من الاستماع إليه.

ج- المربي الملقن: هو الذي يلقن الطفل،ويتحدث عنه، ولا يسمح له بالمشاركة في الحديث.

د- المربي المستجيب: هو الذي يشجع الطفل على التحدث بتقديم استجابات مناسبة لمبادرات الطفل كحافز على التقدم في الحديث، والتواصل.

فإذا كان المربي ينتمي إلى الفئات الثلاث الأولى عليه أن يتحول مثل كل شيء للفئة الرابعة المستجيبة المشجعة، ولكي يتحول إلى هذه الفئة عليه الأخذ بما يأتي:

١- أن يكون وجهاً لوجه مع الطفل، ويشاركه في تركيز النظر إلى الأشياء.

٢- أن ينتظر الطفل، ويمنحه فرصة ليعبر عن نفسه بطريقته الخاصة بدلاً من توقع احتياجاته، أو مقاطعته عند قيامه بأية محاولة للتواصل.

٣- أن يحاول تفسير أفعال الطفل الصادرة عنه.

٤- التعاطف مع الطفل في الجهد المبذول من قبل الطفل لأداء عمل معين.

٥- تشجيع الطفل على المبادرة من خلال:

أ - تقديم المثيرات المحببة التي تساعده على التواصل.

ب - استخدام اللعب أثناء الحديث.

ت - سرد قصة للطفل والطلب منه إتمامها، ووضع نهاية لها.

ث - تشجيع الطفل على القيام بأدوار يستطيع أن يحقق فيها نجاحاً.

ج - تقديم التقريرات المادية، والمعنوية عند استجابته بشكل جيد.

معوقات الحوار مع الطفل:

للحوار دور كبير في مساعدة الأطفال على تنمية تفكيرهم، وصقل شخصياتهم إلا أن هنالك مجموعة أمور قد تعيق عملية الحوار مع الطفل فقد ننشغل بقراءة كتاب ما، ولا نلتفت لحديث الطفل، أو قد نطلب منه الصمت أثناء الطعام، وعدم التدخل أثناء الحديث، وربما نسخر منه أحياناً، ونفشل في مد جسور الثقة بيننا وبينه وننظر له نظرة عدوانية، ولا نحترم معتقداته، وطريقته في الحياة لذلك إذا أردنا أن نساعد الطفل على أن ينمو تفكيره، وتتسع آفاق معرفته، وتتسع مداركه علينا أن نتجاوز المعوقات السابقة.

ثانياً: المناقشة:

تعد المناقشة ركيزة رئيسية لعملية الفهم: إذ تعد نشاطاً متمركزاً نحو المتعلم، يتم فيها تبادل الأفكار، والخبرات بين الأطفال في الموضوع المحدد، كما ويتم خلالها كذلك تعزيز المشاركة، والتفاعل بين مجموعة الأطفال وإذا ما استثمرت بطريقة فاعلة فإنها تجعل نشاط الأطفال الذهني المعرفي والاجتماعي يحقق دافعية عالية، وبالتالي إنجازاً عالياً.

ويمكن استخدامها كإستراتيجية تعليمية في المواقف التربوية:

١- تنمية الاستقلال في التعلم، حيث يزود الأطفال بغرض ممارسة التفكير بطريقة ذاتية لتحصيل الخبرة وفق أساليبهم، واستعداداتهم الخاصة.

٢- تنمية الاحترام والتفاهم المتبادل، والعلاقات الإيجابية بين المعلم وتلاميذه، والتلاميذ بعضهم ببعض.

٣- تنمية مفهوم المواطن لصالح المشارك بما يملك من أجل الجماعة، وخيرها، ونمائها.

٤- تنمية القدرة على التذكر وفق المادة الدراسية لفترة أطول نتيجة مشاركة التلاميذ الفاعلة في تعلمها.

٥- تنمية ثقة الأطفال بأنفسهم، وبقدراتهم العقلية لإنتاج الآراء، والحلول السليمة.

٦- نقل قيم وأفكار إيجابية محددة من الأطفال لأقرانهم، دون شعور منهم بالتحكم أو الضغط الخارجي من قبل أحد ما، كالمعلم، وغيره.

٧- إشباع حاجات الأطفال الاجتماعية كالانتماء، والصداقة، والقبول من الآخرين.

٨- الاستجابة لأساليب الأطفال في التعليم غير المباشر بواسطة الأقران.

٩- تنويع أساليب التعليم، وإغناء المناهج لكي تلائم كل طفل، ويتم تعلمها بالأسلوب الذي يلائم أسلوبه، ومستواه.

الهدف من المناقشة:

تهدف المناقشة إلى إكساب الأطفال المعرفة، والمهارة، وتنمية تفكيرهم، وإثارة دافعيتهم للتعلم مما يشجع التحليل النقدي، وتثير الحلول الإبداعية لدى الأطفال، وتقودهم إلى المشاركة الجماعية.

تشجيع وضبط سير المناقشة:

تبدأ المناقشة في بعض المواقف بقليل من التشجيع من قبل المعلم بحيث يمكن سيرها بطريقة تلقائية، وأحياناً يكون الموقف بحاجة إلى إثارة، وتنشيط، ويمكن تحديد أربعة أساليب لإثارة، وتنشيط المناقشة وهي:

١- الأسئلة.

٢- السبر.

٣- توقع لغة الإشارة.

٤- الصمت.

٥- وفيما يلي شرحاً مبسطاً لكل ما سبق:

١- **الأسئلة: وهي على ثلاثة أنواع:**

أ- أسئلة لها علاقة بالحقيقة تعتمد على الاستدعاء، ولها جواب واحد صحيح.

ب- أسئلة تقويمية وتتضمن إعطاء رأي حيث ليس هنالك جواب صحيح، أو خاطئ، وتعتمد الآراء هنا على المعتقدات، والقيم، والاتجاهات.

ج- أسئلة توضيحية حيث يهدف بها المشاركون إلى الشرح والتوضيح لمعنى شيء ما وليس هنالك إجابات صحيحة واحدة على هذه الأسئلة.

٢- السبر: وهو يغني عن سبر الحقائق المقدمة للوصول إلى فهم أعمق وأدق للظاهرة أو الحقيقة ويتم ذلك بالأسئلة مثل: لماذا؟ كيف؟ ويقوم قائد المجموعة بتوجيه سؤال لأحد التلاميذ إذا ما كان موافقاً أم لا أو أن يسأل عن الرأي المخالف.

٣- لغة الإشارة المتوقعة: وهي أداة اتصال فعالة، حيث يقال أحياناً إن النظرة السريعة تساوي أضعاف ما يمكن قوله بالكلمة، واستعمال الحركة هذه يشجع على استمرار السير في المناقشة، ويمكن أن تشجع المناقشة باستخدام الأسلوب التالي:

* الانحناء قليلاً بطريقة توحي بتوقع استجابة.

* رفع الحاجب ليعني التساؤل.

* النظر إلى الطفل بطريق موحية تجعله يستجيب، والتلميح له بالبدء في الحديث.

* النظر إلى المشاركين الآخرين في المجموعة بهدف تشجيعهم على المشاركة.

* الإيماء إلى أحد الأطفال المشاركين ليتابع حديثه، وتوضيحه في اللحظة التي يتحدث فيها فرد آخر.

٤- **الصمت**: للصمت قيمة ودور كبير في إدارة النقاش، ويُحدث نقلة نوعية في موضوع النقاش، إن الصمت يعد وسيلة تثير الانتباه، والتركيز من قبل المشاركين لأنه ليس هناك توقع أحياناً حول ماهية الإجراء الذي سيلي الصمت، وهذا ما يهيئ المجموعة لبدء النشاط من جديد، وتغيير السير في النقاش ليكون أكثر انتظاماً، وفاعلية.

استخدام أسلوب المناقشة لتنمية تفكير الأطفال ما بين سن [٦-١٢] سنة:

من الممكن استخدام أسلوب المناقشة الجماعية في مدارس التعليم الأساسي حيث يشترك المعلم مع عدد من التلاميذ في مناقشة موضوع، وذلك بعد أن يقسم التلاميذ إلى مجموعات، ويطلب منهم على سبيل المثال قراءة درس قراءة، ويطلب من كل قائد مجموعة أن يكتب بعد نقاش مع المجموعة الفكرة الأساسية للدرس، والهدف من استخدام المناقشة في معظم الدروس هو تعميق الأفكار، والمفاهيم، والتفكير في المواضيع التي تعرض على التلاميذ، ومحاولة معالجة المشكلات، والمواقف الجديدة مما ينمي تفكير التلاميذ.

مزايا المناقشة كأسلوب لتعليم التفكير للأطفال:

١- تدريب الأطفال على تعلم الإصغاء لأفكار الآخرين، والمشاركة بحيوية، وانضباط.

٢- تدريب الأطفال على الالتزام بالتعليمات، والقوانين التي توجد في المناقشة لدى مجموعة مثل الالتزام بالدور.

٣- تدريب الأطفال على القيادة في أعمال ذهنية، والمبادرة في النقاش.

٤- تدريب الأطفال على تنظيم أفكارهم، وترتيبها لكي يسهموا بفاعلية في النقاش.

ثالثاً: حل المشكلات:

يبدأ أسلوب حل المشكلة بوجود مشكلة ما تستدعي حلاً، وبذلك يقوم كل من التلميذ والمعلم بعدد من الإجراءات بهدف الوصول إلى حل مناسب، والمشكلة مسألة تحتاج إلى حل، وهذا الأسلوب يساعد الأطفال على استخدام الطريقة العلمية في التفكير، واكتساب المهارات العقلية الأساسية اللازمة.

شروط استخدام طريقة حل المشكلات:

عند اختيار مشكلة ويطلب من الأطفال حلها يجب أن تتصف المشكلة بالصفات التالية:

* أن تكون المشكلة بمستوى قدرة الأطفال المعرفية، بحيث يمكنهم فهمها، ومعرفة حدودها، وإدراك العلاقات بينها، وبين الظواهر، والأحداث المحيطة بها.

* تكون ضمن خبرات الأطفال، ومألوفة لديهم.

* قابلة للمعالجة بأدوات بسيطة، وسهلة تعالج مواقف، وقضايا، وخبرات من البيئة قدر المستطاع. موجهة مباشرة للأطفال.

أهمية طريقة حل المشكلات:

تكمن أهمية الطريقة في كونها تضع الطفل في موقف حقيقي يعمل فيه ذهنه بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعد حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطفل إلى تحقيقها، وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل، أو إجابة، أو اكتشاف، وبالتالي فإن دافعية الطفل تعتمد على استمرار نشاطه الذهني وصيانته حتى يصل إلى الهدف وهو: الفهم، أو الحل، أو الخلاص من التوتر، وذلك بإكمال المعرفة الناقصة لديه فيما يتعلق بالمشكلة.

خطوات طريقة حل المشكلات:

١- تحديد المشكلة، والشعور بالحاجة إلى حلها.

٢- العمل على توضيح المشكلة، وفهم طبيعتها، ومداها، وأجزائها.

٣- جمع البيانات، والمعلومات المتعلقة بالمشكلة.

٤- اختيار، وتنظيم أكثر البيانات اتصالاً بالمشكلة.

٥- تقديم الحلول المختلفة الممكنة بالنظر إلى المعلومات التي تم جمعها والوصول إليها.

٦- تقديم الحلول، واختيار ما يناسب الموقف.

٧- وضع الحل موضع التنفيذ.

٨- تقويم عملية حل المشكلة التي اتبعت.

شروط نجاح طريقة حل المشكلات في تنمية تفكير الأطفال:

١- نشاط وحيوية الطفل والاستعداد للقيام بمحاولات عديدة للوصول للحل.

٢- تنوع الأنشطة التي يمارسها الطفل ليتوصل إلى الفرض الذكي.

٣- أن تتوافر لدى الطفل القدرة على تحديد المشكلة، وصياغتها بصورة قابلة للحل.

٤- توافر إمكانيات فهم العناصر، والعلاقات الجيدة بين عناصر المشكلة بهدف جعلها قابلة للحل.

٥- توفير جو من الحرية، والاحترام لقدرات الطفل، وسحب المؤثرات المهددة لأن ذلك يشجع على ممارسة هذه الخبرة.

رابعاً : لعب الأدوار :

يسهم اللعب في تنمية الجانب الذهني في شخصية الطفل، ويتم ذلك عن طريق الوظائف المعرفية مثل:

الإدراك، والذاكرة، والتفكير، والتخيل، والكلام، والخيال ابتداء من الوظائف المعرفية البسيطة، وانتهاء بالأكثر تعقيداً حسب المرحلة النمائية التي يمر بها الطفل.

تنمية تفكير الأطفال من خلال أسلوب لعب الدور :

١- يمارس الطفل فيه التفكير الفردي، والجماعي مما يساهم في تنمية تفكيره.

٢- يتميز الطفل أثناء أدائه للدور بالنشاط، والحيوية، والتفكير الواعي.

٣- يقوم الطفل بجمع معلومات عن الدور الذي يقوم به، وهذا دليل على قيامه بعملية التفكير.

٤- إن لعب الدور يساعد على تنمية خيال الطفل، ويساعد على تقمص الأدوار الأخرى.

٥- إن تعبير الطفل عن مشاعره، وأفكاره من خلال لعب دور يسهم في تنمية لغته، ونمط تفكيره، ويبذل الطفل جهداً واضحاً في ترتيب أفكاره، وتنظيمها.

٦- إن القيم والاتجاهات، وحل المشكلات الاجتماعية لا يسهم في تحسين، وتطوير تفكير الأطفال.

٧- إن نموذج لعب الدور يدرب الأطفال على استخدام إستراتيجية فاعلة في حل المشكلات الاجتماعية، والشخصية، وهذا يطور قدرات الأطفال على التفكير.

٨- مما سبق نستنتج أن لعب الدور هام في تطوير تفكير الأطفال إذا ما استخدم بطريقة بنائية فاعلة، وإذا ما أعدت البيئة المناسبة له إعداداً منظماً.

دور المعلم في تنمية تفكير الأطفال وفق أسلوب لعب الدور:

إن عمل المعلم في المراحل الأولى هو عمل مرشد، وموجه يشجع الأطفال على التعبير عن أفكارهم، وآرائهم ومشاعرهم في جو من المساواة، والحب، والثقة المتبادلة بين الأطفال، وبينه، وبين الأطفال، من خلال تقبله للاقتراحات التي يقدمها الأطفال، مركزاً على القضايا الأساسية، مع تشجيعه لكل الحلول التي يطرحها الأطفال.

وبعد أن عرضنا الأساليب الأربعة التي يمكن أن تسهم في تنمية تفكير الأطفال نود أن نؤكد أنه لا توجد طريقة واحدة يمكن أن نعتمد عليها في تنمية تفكير الأطفال؛ فالمربي الناجح بإمكانه استخدام الأساليب السابقة مع بعضها، وأن يختار ما يناسب طبيعة الموقف التعليمي، وليس المهم في النهاية أن يعلم أطفاله مجموعة معلومات فالأهمية تكمن في تنمية تفكير هؤلاء الأطفال ليكونوا قادرين على حل مشكلاتهم.

فأسلوب التكرار، والتلقين غير قادر على تنمية تفكير الأطفال بل إنه يخلق لدينا أطفالاً ضمن قوالب محددة، مغلقة الذهن، سلبية مسلوبة الإرادة، ليس لديها طموح، أو أي مبادرة، أو أي قدرة للتعبير عن النفس، أو تحمل المسؤولية، وهذا يعني إلغاء وجود الطفل ويعني التسلط في التعليم.

فالتربية للمستقبل يجب أن تزود الناس بالمهارات الفكرية المختلفة حتى يتمكنوا من استعمال ذكائهم وقدراتهم في التأمل إلى أقصر حد ممكن، وحتى في إمكان الواحد منهم تنمية نموذجه الخاص في التعامل مع الظواهر المحيطة به بطريقة حرة مفتوحة مرنة، تتضمن كل عناصر التطوير من تعديل، وتغيير، وإضافة، وحذف.

ويرى الباحثون أن تنمية تفكير الطفل تسهم في خلق أطفال مبدعين، والإبداع صفة مشتركة بين جميع الأطفال، والطفل يتمتع بدرجة فورية من الإبداع لأنه يولد، وهو مزود بدرجة عالية، من الوعي، فالميل إلى الإبداع قدرة كامنة لدى أفراد الجنس البشري يمكن تنشيطها من خلال إعداد أنشطة بيئية تربوية مفتوحة، وإعداد البيئة المناسبة.

وهذا يعني أنه بالإمكان تربية الإبداع ويقع على عاتق الأسرة، والمدرسة مسؤولية كبيرة في ذلك لأنه بالإمكان التدريب على الإبداع، وتطويره لدى الطفل.

ثالثاً- تنمية تفكير الطفل ما بين [٦-١٢]

إن التربية للمستقبل يجب أن تزود الأطفال بالمهارات الفكرية المختلفة، حتى يتمكنوا من استعمال ذكائهم، وقدراتهم في التأمل إلى أقصى حد ممكن، وحتى يكون في إمكان الواحد منهم تنمية نموذجه الخاص في التعامل مع الظواهر المحيطة به بطريقة حرة مفتوحة مرنة، تتضمن كل عناصر التطوير من تعديل وتغيير وإضافة وحذف.

وهذا يقودنا إلى ضرورة قيام المربي [معلم، أسرة] بخلق بيئة غنية بالمثيرات تسهم في تطوير تفكير الطفل وتزيد من كفاءته في الأداء كفاءة الإنسان في تعامله مع عالمه الخاص، وعالمه الاجتماعي، وعالمه المادي، وكل ما يطرحه من عوائق وتحديات، وفيما يلي استعراض لبعض الطرائق التي يمكن أن تسهم في تنمية تفكير الطفل:

١- علينا مساعدة الطفل على بناء اتجاه إيجابي نحو نفسه ليقوم بكل المهام، والأنشطة المدرسية، ويواجه التحديات المختلفة التي تواجهه لأن الأطفال حين يقولون لن نستطيع فإنهم يضعون حاجزاً يحول دونه تحقيق أهدافهم، لذلك علينا أن نثق بقدرات الأطفال، وتشجيعهم ونطالبهم بالمثابرة على العمل حتى، ولو فشلوا.

٢- إن تعليم الأطفال كيف يسألون، ومتى يسألون، وعم يتساءلون، أهم من تعليمهم كي يجيبوا عن أسئلة الآخرين، ولنتذكر دائماً أن الأطفال على يقين من أن الحقائق في ذاتها محدودة القيمة، وأن الأهم من الحقائق هو توظيفها في الحياة، لذلك علينا مساعدة الأطفال في طرح الأسئلة، ليس فقط بالإجابة عن أسئلة الآخرين فالسؤال يثير الاهتمام، وينشط التفكير، والقدرة على طرحه مكون أساسي في الذكاء والإبداع، والذكاء كمفهوم مركب قابل للتنمية كما أنه قابل للضمور، لذلك علينا الاستجابة لأسئلة الأطفال، وعدم رفضها يؤدي إلى إحجام الطفل عن التفكير.

٣- علينا مساعدة الأطفال على أن يظهروا ما يسعدهم، وما يثير دافعيتهم حتى، ولو كان ذلك لا يتفق مع ما نريده لهم أو ما يثير اهتمامنا، فالأطفال المبدعون لديهم دوافع داخلية يبذلون من أجلها جهداً كبيراً، فمساعدة الأطفال على أن يحددوا ما يحبونه عامل مهم في نمو تفكيرهم، وهذا يوجه المعلمين إلى ضرورة الاهتمام بأمور تفوق الاهتمام بالمنهاج المدرسي، ومهامه التعليمية.

٤- علينا تشجيع الأطفال على المخاطرة المحسوبة، وليس على إيثار السلامة في كل ما يفعلونه من أنشطة، أو في كل ما يتخذونه من قرارات، وفي كل ما يقيمونه من علاقات فالمبدعون يتخذون المخاطرة العقلية، والمخاطرة العقلية تعني التفكير بأسلوب غير تقليدي، وبحلول لم يسبق لأحد أن اتخذها، والطفل بطبعه محب للمخاطرة، فنحن إذ نشجع على المخاطرة لنا هدفنا البعيد، حيث أثبتت الأيام أن الاختراعات والاكتشافات التي ننعم بها الآن بدأت بالمخاطرة. لذلك على المعلم أن يشجع الطفل على الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها عليه حتى، ولو كانت الإجابة غير مرضية للمعلم، وقد يسخر البعض منها، ولكن الأطفال يتعلمون من أخطائهم فالمبدعون ليسوا من شريحة الذين لا يخطئون بل من أولئك الذين يتعلمون من أخطائهم.

٥- علينا أن نعلم الأطفال تحمل مسؤولية ما يقومون به من أعمال، وما يقع لهم من أحداث إيجابية كانت أم سلبية، نجاحاً كانت أم فاشلاً، وقد تبدو هذه الفكرة شيئاً بديهياً فكلنا يعلم أن تحمل المسؤولية صفة أساسية في الشخصية، ولكننا نجد تفاوتاً شاسعاً بين البشر في تحمل مسؤوليات حياتهم ويتعلم الطفل تحمل المسؤولية من خلال تقليد النماذج المحيطة به [معلم - والدان]. فالتقليد هو إستراتيجية يتعلم الطفل من خلالها، وإنجاز الطفل ما هو مطلوب منه بالضرورة المطلوبة دون، وضع الأعذار المختلفة يعد عاملاً أساسياً في تحمل الطفل للمسؤولية.

٦- علينا أن نعلم الأطفال أن يؤجلوا إشباع حاجاتهم ليحصلوا على جزاء أكبر فلا نكافئ الطفل فوراً بل عليه أن ينتظر حتى يحصل على مكافأة أكبر، فلقد أثبتت الدراسات أن هذا يجعل الطفل يعمل من أجل المستقبل أكثر من الحاضر، وهذا فإن ما يميز الأطفال المبدعين، وما يدفعهم للتميز، والإبداع ويحضهم على العمل الجاد، والمثابرة.

علينا أن نعلم الأطفال أن يضعوا أنفسهم في مكان الآخرين ليفهموا وجهات نظرهم، ويحترموها ويستجيبوا لها، وكلما تعلم الأطفال هذا السلوك، كانوا أقدر على التوافق المدرسي، وبالتالي على التكيف مع الحياة، وهذا يعلم الأطفال التنازل عن بعض آرائهم وتبني آراء الآخرين الأكثر صواباً، ويجعلهم أكثر قدرة على تقبل نقد الآخرين.

من الأمور السابقة التي تم عرضها نستنتج أن التفكير قابل للنمو، وأن تنميته مسؤولية جماعية تقع على عاتق المدرسة، والأسرة، والمجتمع، وإن إدخال المعلومات إلى أذهان التلاميذ لا يفي بالغرض بل لا بد من الأخذ بما سبق حتى يتيح للأطفال توظيف إمكاناتهم من أجل حياة أفضل.

الفصل الخامس

التعليم، والعوامل التي تساعد على الإبداع

١. ما العوامل التي تساعد على الإبداع:

يقدم نادي روما تمييزا بين أسلوبين في التعليم، التعليم من أجل الحفاظ على ما هو قائم، والتعليم من أجل التجديد، والتعليم المحافظ تحصيل لآراء ثابتة، ومناهج ثابتة، وقواعد ثابتة لمواجهة مواقف متوقعة، ومتكررة الحدث، حيث ينمي هذا النوع من التعليم قدرات الفرد على مواجهة مشكلات، ومعطيات محددة في إطار حياة مستقرة، وثابتة.

أما التعليم من أجل التجديد فهو الذي يخضع كل المعطيات، وحتى أكثرها استقرارا للاختبار، وهو التعليم الذي يسعى لتجاوز ما هو قائم، وبناء منظور متجدد.

يشير هذا التقرير لأهمية كلا النوعين من التعليم، ويلاحظ أن التعليم المحافظ لم يعد كافيا، وأصبح التعليم من أجل التجدد مطلبا حيويا إذا ما أراد إنسان هذا العصر مواجهة ما سوف يحمله له المستقبل من تحديات، وأعباء، وما يحمله التغيير السريع من تخلخل في النظم القائمة.

وهنا يصبح التحدي الحقيقي ـ كما تقول الأعسر ـ للتعليم هو إعداد أناس قادرين على استشراف المستقبل، وتشكيله، وليس الاكتفاء بتقبله، والتواؤم معه.

كيف يوظف التعليم إمكانات المتعلم؟ كيف يستشير التعليم هذه الإمكانات، ويتيح الفرص لتنميتها؟ وبمعنى آخر كيف يحفظ النظام التعليمي التوازن بين التعليم المحافظ، والتعليم المتجدد؟

من بين الإجابات المقترحة في ضوء تحديات العصر، وإمكانيات الإنسان في النمو، وتحقيق الذات. وفي خضم تقدم علم النفس المعرفي وعلم النفس الارتقائي يمكن تقديم المسلمات الآتية:

١- إن الإنسان لا يعي ما لديه من إمكانات، وبناءً عليه فهو لا يستخدمها.

٢- إن الإمكانات البشرية قابلة للنمو، والتعديل الذاتي تحت ظروف مواتية.

٣- إن العمليات المعرفية قابلة للملاحظة، والقياس، وعليه فهي قابلة للتدريب، والنمو.

٤- إن إعادة التوازن بين المنتج التعليمي، والعمليات المعرفية حقق نموا في البناء المعرفي.

تنمية القدرات الإبداعية من خلال المناهج التعليمية:

يستطيع الدارس اليوم أن يطمئن إلى تعريف للتفكير الإبداعي على أنه نشاط عقلي هادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا، ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية، والتعقيد؛ لأنه ينطوي على عناصر معرفية، وانفعالية، وأخلاقية متداخلة تشكل ذهنية فريدة. ويستخدم الباحثون تعبيرات متنوعة تقابل مفهوم «التفكير الإبداعي» وتلخصه من الناحية الإجرائية مثل «التفكير المنتج»، و«التفكير المتباعد»، و«التفكير الجانبي» [الجروان ١٩٩٩م].

فعندما نرغب في تنمية القدرة على الطلاقة: نتجه إلى تنمية إمكانية توليد المتعلم لأكبر عدد من البدائل، أو المترادفات، أو الأفكار، عند توافر المثير لتتسم الاستجابة بالسرعة، والسهولة.

فعندما نطلب من المتعلم استحضار أكبر عدد من الكلمات تبدأ، أو تنتهي بحرف نسميه؛ فإننا ندرب على قدرة الطلاقة اللفظية، أو طلاقة الكلمات.

وعندما نسأله السؤال التالي على سبيل المثال: ماذا لو أن مدينة دمشق مدينة ساحلية؟

فإننا هنا ندرب على مهارة الطلاقة الفكرية. وعندما نوجه له السؤال التالي: كوّن أكبر عدد من الأشكال المستطيلة ضمن المستطيل الموجود على اللوحة التالية؟ هنا ندربه على طلاقة الأشكال.وهكذا.

وبعد فإن السؤال الذي يواجه مراكز التعليم، ومعاهده يتلخص فيما يأتي: **«كيف يتم تعليم المتعلم؟ وكيف يتعلم؟ وكيف يتعلم كيف يفكر؟»** إن هذا السؤال ليس لغزا، وإنما إذا ما عملنا على تحقيقه على أرض الواقع نكسب الرهان، ويستطيع متعلمونا أن يتكيفوا مع المستحدثات المعاصرة، والقادمة، فآليات التفكير تعمل بواسطة نقل الخبرة، خبرة التفكير،

والتكيف، لتتكيف مع كل وارد جديد. إن مهارات التفكير بعامة،وعلى مختلف أنواع التفكير [التقاربي والتباعدي] هي الضمانة الوحيدة لخريجي مؤسسات التعليم على مختلف مستوياتها لئلا لا يشعروا بالدهشة، أو الاغتراب عندما تصدمهم حضارة وسائل الاتصال المتنوعة، وحضارة الإلكترونيات، والصناعة بعامة، وما سيأتي به عصر ما بعد الحداثة من جديد.

وما أحوجنا ونحن نستشرف قرنا جديدا إلى تعليم التفكير الإبداعي، والعمل على تنميته وتطويره من خلال المناهج الدراسية، وذلك لأن الإبداع يجب أن يكون غاية لكل المواد الدراسية، بشرط أن تعتمد في تدريسها طرائق، وآليات التدريس الإبداعي، ويجب أن لا يغيب عن ذهننا أن المناهج المطلوبة للقيام بهذا الدور لا تقوى لوحدها على الوفاء بالأهداف، فالمناهج جزء من منظومة عمليتي التعليم، والتعلم، والتي تشتمل على توافر متطلبات عناصر أخرى منها لنجاح المهمة منها :[الأهداف التربوية، والمنهاج الدراسية، والإدارة التربوية، وإعداد المعلمين، وتدريبهم، ونظم الامتحانات] ويتطلب تطوير هذه العناصر الوقوف على واقعها الحالي: [فمعرفة الأشياء تقود إلى التنبؤ بمسيرتها وهذا بدوره يقود إلى السيطرة عليها].

وسيجمل هذا الفصل ما جاء في هذا المجال على لسان [عبد الدايم] ولن يتم الوقوف كثيرا عند واقع عناصر العملية التعليمية، وذلك للالتزام بعنوان الكتاب وحدوده، ولو أن تطوير المناهج لا يتم إلا إذا تحقق التطوير في بقية العناصر، إذ من الذي سيقرر المنهج؟ ومن سيحمله ويجريه في قاعات الدرس؟ وفي أي نظام مدرسي؟ وما سبل تقويمه؟ وهكذا ندرك أن هذا النظام الذي يعد المنهج فيه واحدا من العناصر، يؤثر ويتأثر، ولكن حدود البحث ملزمة أن نركز على عنصر المنهج في هذه الدراسة يقول [عبد الدايم] ما ملخصه:

- إن الواقع التربوي يأخذ اتساعا يوما بعد يوم بسبب التزايد السكاني الكبير، وبسبب تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم، وبذلك تقف نظم التربية العربية موقف المنفعل لا الفاعل الموجه، كما تقف أمام تحد آخر يتجلى بالتغييرات المتسارعة في ميادين الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والسياسية مما يحتم على هذه البلدان القيام بجهد سريع للحاق بركب البلدان المتقدمة، والحيلولة دون ابتلاع الثقافات الواردة لثقافات هذه البلدان.

- إن حجم الإنفاق الكبير على التعليم لا يكاد المجتمع يلمس آثاره التي كان يتوقعها في مسيرة التنمية الشاملة، وفي الإنتاج، بل نلاحظ أن هذه الدول مستمرة في التخلف، والعجز عن دخول التصنيع [في مرحلة ما بعد التصنيع] في بلدان عرفت التعليم منذ حوالي نصف قرن من الزمان، إنها وقائع تجأر أمام العين المجردة، وتشهد على فراق واضح بين التوسع الكمي في أعداد المتعلمين، وبالتالي في أعداد المعلمين والمدارس، وبين النتائج الحضارية لذلك التوسع.

- إن خير شاهد على عجز كثير من النظم التربوية العربية ما نشهده في معظم البلدان من بطالة لدى المتعلمين، ومن هجرة للمثقفين، على أن المسؤول عن هذا الواقع معقد؛ لأن التربية جزء من نظام اقتصادي، واجتماعي شامل تؤثر فيه، ويؤثر فيها، وبقي النظام التربوي متخبطا لا يضطلع بنصيبه في هذا المجال، ولم يفعل إلا القليل لمكافحة ظاهرتي البطالة، والهجرة لدى المتعلمين.

وبدلا من أن يعيد النظر في مناهجه، وأقسامه، واختصاصاته بحيث تلائم حاجات السوق المتجددة، خضع في معظم الأحيان للضغط الاجتماعي، وعجز عن توليد بنى تعليمية جديدة فيها من المرونة والتشعيب وتنوع الاختصاصات، وتجديدها، والتدريب المستمر، ومشاركة مؤسسات العمل، وسوى ذلك ما يجعلها أقدر على تكوين متعلمين يملكون من المعارف، والمهارات، والخبرات ما ييسر امتصاصهم من قبل سوق العمل.

- ما يزال المعلم لدى الكثيرين عصب العملية التربوية، وجوهرها، ولقد أدت أوضاع المعلمين المعاشية إلى تدني العطاء المنتظر منهم، وهذا الواقع أدى في بعض الأحيان إلى عدم الاكتراث بل كراهية العلم، والتعليم لدى كل من المعلمين، والمتعلمين، وهذا واقع خطير إذ ينقلب العلم، والتعلم إلى عملية آلية، لا حياة فيها، ولا دوافع ذاتية تغنيها، ولا مكان فيها للمبادرة الذاتية، بله الإبداع والابتكار، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى تضاؤل الفوائد التنموية التي تجنى من التربية، ويجعل كلفتها كلفة مفرطة في مقابل فوائدها التنموية المتضائلة. [عبد الدايم، ١٩٩٣، ١٠. ١١].

ويحق لنا الآن بعد تحدثنا عن المنظومة التعليمية أن نجتزئ من هذا النظام [الكل] عنصر المناهج من مجموع العناصر الأخرى لنرى أنها غامضة هي الأخرى غموض، واضطراب الأهداف التربوية، ويبدو هذا الاضطراب في محاولة المناهج ترجمة الأهداف، والمنطلقات العامة للتربية [كالأهداف المشتقة من الإسلام، أو من العروبة، أو من الأوضاع الاجتماعية، ومطالب التنمية، أو من اتجاهات العصر، وخصائصه، أو من حاجات الفرد العربي، أو ....]، إلى أهداف المراحل ثم المناهج. وهكذا ما يزال الأمر يحتاج إلى تحقيق توازن أكبر في أهداف المناهج، ومضمونها بين الأصالة، والمعاصرة، بين الثابت، والمتغير، وبوجه خاص لا بد من اجتناب كلتا النزعتين الغالبتين، نزعة التغريب، في فترة تزداد فيها مخاطر الغزو الثقافي لأمتنا [العولمة الثقافية: التي تعني في بعض جوانبها ابتلاع الثقافات الأخرى وصهرها لصالح المستثمرين]، ونزعة التقوقع حول الذات في عصر تفاعل الحضارات، وتضامنها من أجل تحقيق التقدم في شتى المجالات، وبناء مستقبل إنساني أفضل.[عبد الدايم، ١٩٩٣ : ٦٧].

ونتناول هنا موضوع إظهار الثغرات في مناهجنا، ونبدأ بالعام، فنرى عجز هذه المناهج عن مواكبة العصر، وتطوره العلمي، والتقني، كما نرى ضعف استجابة هذه المناهج لحاجات المجتمع المستقبلية، وافتقارها إلى حلقة الوصل الأساسية التي تربط بين المناهج، وبين حاجات التنمية، كما أن المشتغلين في تطوير المناهج في البلدان العربية ينطبق على كثير منهم ما عبر عنه [عبد الدايم، ١٩٩٣، ٧٣] على أن هذه المناهج لا تساعد في عملية تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ، ولا بد من العمل على تطويرها، وسد الثغرات التي ذكرت سابقا، هذا إلى جانب الانتباه إلى ضرورة تطويرها تطويرا في الكيفية، ونقلها من مجال حشو ذهن التلاميذ بالمعلومات إلى تفعيل مجال تنمية القدرات الذهنية التي يمتلكها الفرد.

ولعله من المفيد أن نتذكر أن تطوير المناهج، واستيعابها للنماذج التي تهدف إلى تنمية القدرات الذهنية هذه يجب أنْ تتضافر مع جهود أخرى حتى تحقق الأهداف، وبخاصة جهود الأسرة، ومتطلبات العناية بالأطفال من سنواتهم الأولى، كما لا ننسى دور المعلم

في مشروع التنمية [تنمية الإبداع] إذ تعول عليه التربية الكثير في أدواره الجديدة، والتي منها مسؤوليته في مرحلة اكتشاف المواهب، والتخطيط لتنميتها، وبناء على ذلك لابد من أن تتضمن فترة إعداد المعلم ما يدعم هذه المهمات، ولنتذكر ما وصل إليه واقع المعلم، وكل ذلك يتطلب التفكير في مساعدة المعلم لممارسة مهامه وأدواره المتعددة الجديدة، والقديمة حتى يقدر على استيعاب مناهج تنمية الإبداع، وغيرها من المهام، والأدوار، والحق أن بعض الدول العربية أخذت تتنبه لهذه القضية منذ زمن ليس بالبعيد، فحسنت برامج الإعداد، وحسنت الأحوال المعيشية للمعلم ويمكننا النظر في وضع المعلم في دولة الإمارات نموذجا لهذا التوجه الجيد.

ب- العوامل التي تساعد على الإبداع

أجرى [جمل] دراسة في مدارس دولة الإمارات العربية المتحدة الثانوية، وبتطبيق شبكة ملاحظة لما يجري في الفصل من عمليات معرفية يمررها المدرس، وما تثيره الأسئلة الاختبارية من مستويات وقدرات ذهنية، وجد أن هذه العمليات في أثناء التدريس تتموضع في المستويات الدنيا من سلم بلوم[تذكر، فهم، تطبيق] ولعل التذكر هو الأكثر تكرارا عندما رصد الباحث نسب العمليات الذهنية المتكررة في دروس العينة، والحال نفسه عندما حلل أسئلة الاختبارات التي حللها وفق السلم المذكور[دراسة مقارنة للعمليات الذهنية الموظفة في التدريس والاختبارات المدرسية، مجال اللغة العربية،رسالة دكتوراه، ١٩٩٨م غير منشورة].

يتفق هذا مع ما ذهب إليه [د. فتحي الجروان] الذي رأى أنه من خلال نظرة فاحصة لمدخلات التعليم العام، ومخرجاته في معظم الدول العربية تكشف عن حقيقة مفادها : أن الطابع البنكي في التعليم يمثل ظاهرة عامة تكاد تكون قد تجذرت على مدى عقود طويلة، وأصبحت سمة مميزة لأفعالنا في الإدارة، والإشراف، والتعليم داخل الفصول. مع وجود تفاوت ما بين المدارس، والبلدان، إلا أنه يمكن وصف التربية العربية بأنها تربية علاجية تقوم على الحد الأدنى من معالجة المشكلات الطارئة، وفيما يلي مقارنة بين نمط التربية العلاجية والتربية الإبداعية التي نطمح إلى تطبيقها.

فيما يلي جدول يشتمل على مقارنة بين التربية العلاجية والتربية الإبداعية [لفتحي جروان]:

التربية العلاجية	التربية الإبداعية
. تعنى بعلوم الماضي.	. تركز على علوم الحاضر والمستقبل
. بنكية، قائمة على نقل المعلومة من طرف واحد	. متشعبة ومفتوحة، قائمة على تفاعل نشط بين المعلم والمتعلم، وتتعامل مع غير المعلوم.
. سلطوية.	. ديمقراطية.
. تتعامل مع مهارات تفكير دنيا.	. تتعامل مع مهارات تفكير عليا.
. هدفها التكيف مع متطلبات المستقبل.	. هدفها تشكيل المستقبل . والتأثير الفاعل فيه.
. أ ساسها استدعاء المعلومات.	. أساسها توليد المعلومات، وتكييفها في ضوء الحاجة.
. تعكس السلبيات السائدة في المجتمع، وترسخها.	. تؤدي إلى تغيير القيم السلبية للمجتمع، ومؤسساته نحو الأفضل.
. تستثمر الحد الأدنى من طاقات المعلمين والتلاميذ.	. تعمل على استثمار أقصى طاقات المعلمين، والتلاميذ.
. تنمي الإحساس بعدم المسؤولية . وعدم الثقة في البيئة المدرسية.	. تنمي الإحساس بالمسؤولية واحترام الذات، والثقة في البيئة المدرسية.
. كلفتها المادية متدنية [وقت، نقود، ..].	- كلفتها المادية مرتفعة [وقت، نقود، ..].

أولاً- العوامل التي تساعد على إثارة روح الإبداع لدى التلاميذ، ونبحثها من خلال النقاط التالية:

١- العلاقة بين الإبداع والذكاء:

في البداية يمكننا القول مع [العيسوي، ١٩٨٩]، إن الذكاء هو نوع من التفكير التقاربي يتحدد بالحصول على إجابات صحيحة، بينما يعتبر الإبداع تفكيرا تباعديا أي يتحدد

بالحصول على إجابات غير مألوفة. الابتكار، أو الإبداع من السمات التي تنمو عند الفرد بالتدريب، والتنشئة، وإن كانت تحتاج في واقع الأمر لبعض القدرات الوراثية، وعليه يرى [العيسوي] أن الابتكار مستقل نوعا ما عن الذكاء العام، وإن كان يشترط توافر حد أدنى من الذكاء العام ٠,١ ما بين ١١٥ ـ ١٢٠ درجة، والزيادة على ذلك ليس لها دلالة على حدوث الابتكار.

لقد حاول الكثير من العلماء، ومن بينهم والأش، وكوجان [alla CH, M. A. Kogan, N,1965 W] الإجابة عن التساؤلات التي تتردد عما إذا كان هناك مفهوم اسمه [الإبداع] يختلف في شكله، وطبيعته، ومكوناته عما نسميه الذكاء، وبمعنى آخر، هل يمكن الكشف عن عامل، أو مجال مستقل عن الذكاء يمكن أن يقف بمفرده معبرا عن الإبداع؟

ولن نستعرض هنا مجموعة الدراسات الكثيرة التي حاولت الوقوف على مدى العلاقة بين الذكاء، والإبداع، وإنما سيعرض النتائج المستخلصة من تلك الدراسات، و من هذه الدراسات:

دراسة تورانس بجامعة مينسوتا [Torrance, E. P, 1962]

ودراسة جيتزيل وجاكسون [Getzels & Jackson,1963]

ودراسة ياما موتو [Yamamoto,1964]

ويتضح من هذه الدراسات وغيرها أن هناك اتجاها يتزعمه فريق من العلماء يرى أن الذكاء، والموهبة، والإبداع، والاختراع، والأصالة، كلها مسميات مختلفة لظاهرة واحدة؛ لأنها تتضمن عمليات عقلية مثل المعرفة، والإدراك، والتفكير، وحل المشكلات.

ويرى فريق آخر أن الذكاء، والموهبة من جهة، والإبداع، والابتكار من جهة أخرى أمران مختلفان. ويرى هؤلاء العلماء أن الإبداع يختلف عن الذكاء على الرغم من أنهما قد يتواجدان لدى الشخص نفسه بقدر متساو، أو بنسب متفاوتة في بعض الأحيان.فقد نصادف شخصا مبدعا على الرغم من تمتعه بذكاء عادي، بينما لا يتمتع شخص آخر مرتفع الذكاء بالإبداع، وبصفة عامة فإن أصحاب الرأي الأخير يرون أن الإبداع والابتكار يشيران إلى

تمتع الفرد بقدرات مميزة مثل القدرة على تغيير الخطط عند معالجة موضوع ما، كما يبدو إنتاجهم الابتكاري، والإبداعي واضحا في طرافته وحدته.ومما هو ملاحظ أن من أهم سمات الإنتاج الإبداعي التميز بالحداثة [NOVELTY]، والأصالة [Originality] والفائدة [Utility] القذافي، ٢٠٠٠، ٣٠].

٢- العلاقة بين الإبداع وطريقة التفكير :

في دراسة قام بها مركز الإبداع الخليجي [١٩٩٤] وجد [الرفاعي]: أن ٩٨٪ من تفكيرنا يكون في حدود المألوف، وفي المقابل ٢٪ فقط من عمليات التفكير التي نقوم بها تكون خارج نطاق المألوف، والتفكير الذي يقع خارج حيز المألوف هو الذي يوصلنا للإبداع، والابتكار، ومن هنا يأتي دور المؤسسة التربوية في تدريب التلاميذ على عمليات التفكير غير المألوف.

٣- العلاقة بين الإبداع بالجنس:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للقدرات الابتكارية بين الجنسين، وبخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، كما أن دور البيئة أكبر في بناء القدرات الابتكارية لدى، وخاصة إذا قورنت هذه القدرات بمدى إسهام الوراثة، عن [السويدي، ١٩٩٥، ١٢] والكلام لأحمد عبادة ١٩٩٣ ، الحلول الابتكارية ص٢٧.

٤- العلاقة بين السن والإبداع:

هل للعمر علاقة بالتفكير الابتكاري؟ وللإجابة عن هذا السؤال نجد الدراسات قد تفاوتت في نتائجها، فكثير منها تؤكد على أن فترة الشباب عمر جيد ومناسب لممارسة التفكير الإبداعي، على أن دراسات أخرى أكدت على أن الفترة العمرية ما بين الأربعين والخمسين سن مناسبة للإبداع، كما وجدت الدراسات أن سن الإبداع يتناسب مع ميدان الإبداع [العيسوي، ص٢٠] ولقد جاءت هذه النتائج من دراسات اعتمدت [محك الإنتاجية، واستخدام كمية الإنتاج الابتكاري وسيلة لمعرفة عمر الإبداع].

ولن نستطيع الاعتماد على نتائج ما ذهبت إليه بعض الدراسات التي تعتمد المقاييس النفسية [الاختبارات السيكولوجية]، لأنها لم تكن كبيرة بحيث يمكن تعميم نتائجها [حسين، ٨٧].

٥- المبدع وسماته الشخصية:

نظر إليها [الشخص [١٩٩٠ م، ٦٨] بما يمكن تشخيصه بملامح ثلاثة هي:

أ- وجود بعض الأمارات العامة في الإدراك، والتفكير، وقوة الحواس [السمع، البصر، اللمس، الشم، التذوق].

ب- توافر الاستثارة، بمعنى آخر وجود الدافعية لدى هذه الفئة، فقد لوحظ على معظم الموهوبين وجود الحماس بدرجة غير عادية.

ج- القدرة على تنظيم الأفكار، وإدراك العلاقات.

ثانياً- هل من معوقات لتنمية التفكير الإبداعي ؟:

الأطفال بطبيعة الحال لديهم فضول، وميل لاكتشاف البيئة المادية، والنفسية، يفككون ألعابهم، يتعرفون على أصواتها عندما ترتطم بجسم صلب، وهم ينتظرون من ناحية أخرى ردود فعل الكبار، ارتياح، انزعاج.وفي المقابل فلا بد من تسجيل حقيقة عنهم إذ لديهم قدرة قوية لتعلم اللغة، والحق أن الكبار في المنزل، أو المعلمين هم الذين يدعمون هذا التوجه، أو يحبطونه، فإذا ما هيئ لهم من يتفهم اندفاعهم للكلام، فإنهم ينطلقون في اللغة، وإذا ما كبح الكبار جماح أسئلتهم، ومناقشاتهم بدعوى أنها سخيفة، آثروا الصمت دفعا للإحراج، أو الردع.

يبدو أننا مدعوون للإقلاع عن بعض المتلازمات التي يرثها الكبار عن سابقيهم [آبائهم]، أو جيل المعلمين عمن سبقوهم، وهذه المتلازمات منها:

- اقتناع بعض المعلمين بضرورة أن تكون لهم السلطة في القرار، وأن الكتاب هو مرجعهم الأول، والأخير، ولا رأي للمتعلمين إلى حد كبير.

- وأن المعلم هو الذي يستأثر بالكلام، أما المتعلمون فهم مجرد وعاء، ومتلقون سلبيون.

- وقد بات واضحا من الملاحظات الكثيرة، اقتصار المعلم على استخدام الحكك، والسبورة الجدارية، وهجرته للوسائل والتقنيات الحديثة.

- وفي الصف يركن المعلم في مناقشاته على مجموعة من التلاميذ. في الغالب الأعم. غير آبه ببقية أفراد الصف.

- تعود عدد غير قليل من المعلمين توجيه اللوم لمن يصدر من التلاميذ رأيا غير ما يعتقدونه، هذا بالإضافة إلى التعليقات غير المريحة بالطبع للمتعلم.

- استبعاد المعلم للأسئلة التي لا تدور حول موضوع الدرس، أو تلك التي تخرج إلى فضاءات أرحب.

- تمحور أسئلة كثير من المعلمين في مستوى التذكر، وعدم طرح أسئلة من مستويات عليا.

- ابتعاد المعلمين عن أسئلة تتطلب خبرة المتعلمين، كأن يسأل أسئلة سابرة وحتى تلك التي تبدأ بكيف، ولماذا؟، وماذا لو؟.

- قول المعلم التلميذ : أنت عبقري أو ما هذا الذكاء بقصد التهكم لكل من يسأل، أو يصل إلى استكشاف ما.

الابتكار ليس محبذا لدى كثير من المعلمين، بدعوى أن المبتكر يضيع الوقت، أو أنه يخرجنا عن المنهاج، وبالمقابل فالذكي أكثر حظوة عند بعض المعلمين على حساب المبدعين.

كما يمكن التحدث في هذا المجال عن معوقات تنمية التفكير الإبداعي مما يعزى سببها إلى: المواد الدراسية، أساليب التعليم، وسائل التعليم، والمعلمين مرة أخرى.

وقبل الشروع في الدخول بالتفصيلات لا بد أن يكون الحديث عن المدرسة الحالية ككل على أساس أنها أهم أسباب عدم تنمية هذا النوع من التفكير:

في محاولة لدعم هذا التوجه؛ يجدر بنا القول: إن المدرسة الحالية لا تنتج مفكرين مبدعين ذلك لأنها على سبيل المثال في تعليمها الآداب، والفنون تعليما تقليديا لا تعطي كبير اهتمام للجماليات التي يذخر بها التراث الإنساني التي تعرضه أمام المتعلمين، وهي بالتالي لا توجه إلى اكتشاف مواطن الجمال في النظريات العلمية، أو إلى جماليات الحقائق الجغرافية أو التاريخية، ثم إن كثيرا من المعلمين لا يولون كبير اهتمام لتعليقات التلاميذ حول جماليات هذه القوانين، أو غيرها مما يعرض عليهم في أثناء تعلمهم.

ويرى بعض التربويين أن المدرسة لا تلفت انتباه تلاميذها للهدف: فالغاية في التعليم التقليدي من معظم التكليفات الدراسية تكون محدودة النطاق بحيث لا يجد التلاميذ فرصة ليولّدوا [أو حتى يختاروا من بين] أهداف مختلفة.

وتشير مجموعة من المراجع المهتمة بموضوع التفكير الإبداعي إلى عدد من المعوقات التي تقف في وجه مشاريع تنمية مهارات التفكير الإبداعي. ومن المهم جدا لمن يتصدى لهذا الموضوع أن يعرف هذه المعوقات، وذلك من أجل محاولة تذليلها عندما يكلف في مهمة تنفيذ برنامج لتنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ، وقد يكون من المناسب هنا تثبيت التصنيفات التي عالجت هذا الموضوع:

تصنيف إساكسن وترفنجر: [Isaksen & Treffinger,1985]

أولاً- العقبات الشخصية:

أ- ضعف الثقة بالنفس: عندما يفقد المرء الثقة بنفسه يكون عرضة للخوف من الإخفاق، وخائفا من المخاطرة، والمواقف غير المأمونة عواقبها.

ب- الميل للمجاراة: وتتجلى في النزعة للامتثال إلى المعايير السائدة، وبهذه النزعة وسيطرتها إعاقة لاستخدام جميع المدخلات الحسية، وتحديد لاحتمالات التخيل، والتوقع، مما يحجم انطلاقة التفكير الإبداعي لأي آفاقه الرحبة.

ج- الحماس المفرط: إذ تسوق الحماسة الزائدة، والرغبة، والاندفاع إلى تحقيق النجاحات إلى التعجل في اتخاذ القرارات قبل التأمل الكافي في الوضع أو المشكلة.

د- السرحان الزائد أو ما يطلق عليه مصطلح التشبع: وخطره هو الوقوع في تدني الوعي بمتطلبات الموضوع، في الوقت الذي يحتاج فيه الموضوع، أو المشكلة إلى المزيد من التبصر، والتأمل، والاحتضان.

هـ - التفكير النمطي: أي التفكير الذي تحكمه العادة، ولعل صاحبي هذا التصنيف يضعان هذا القيد بالدرجة الأولى في معوقات التفكير الإبداعي.

و- تدني مستوى الحساسية للشخص أو الشعور بالعجز: وعكس ذلك وجود مستوى من الحساسية المرهفة واليقظة تجاه المشكلات، وليست ردود الأفعال التي يقوم بها الفرد

من ضمن مستوى الحساسية المطلوب لوصف تفكير الشخص بالإبداعي، بل المقصود بها المبادرة في استشراف أبعاد الموضوع، أو المشكلة، والتوجه بكامل الشخصية للتفكير بالحل أو الحلول.

ز- التسرع في عرض الحل: قد يعرض المرء إلى عدم استيعاب المشكلة من جميع جوانبها، فالتسرع في هذه الحالة يفقد القضية مجموعة من البدائل التي كان يمكن أن توضع، والتسرع في حل مشكلة ما يعطينا فكرة عن المرء الذي يتصف بهذه الصفة أنه قد يريد طرح حل ما، وعدم الخوض في غمار مشكلة معقدة، أو صعبة، ولعل هذا المرء يحاول المحافظة بتصرفه المتعجل المحافظة على شوط الأمن، والنظام الشخصي الذي يتصف به، وعدم تعريض نفسه للفشل، في المقابل فإن التمهل، والتأجيل لإصدار الأحكام من خصائص التفكير الإبداعي، وبذلك يعطي المرء فرصة لممارسة عصف الذهن، وتوليد الأفكار، وبعدها إصدار الأحكام.

ح- النمطية في التفكير والقوقعة في أبنية ذهنية معينة: فتجاهل استراتيجيات في التفكير غير معهودة والركون إلى ما تعود عليه المرء من استراتيجيات يقتل الفكرة التي يمكن أن تولد وتتصف بأنها إبداعية.

ثانياً- العقبات الظرفية:

أي المتعلقة بالموقف ذاته أو المتعلقة بالجوانب الاجتماعية أو الثقافة السائدة ومنها:

أ- الناس ميالون لمقاومة الأفكار الجديدة: وذلك لأسباب منها الخوف من انعكاسات هذه الأفكار على أمنهم واستقرارهم، واعتقاد بعض الناس أن الخبرة الجديدة قد تزعزع مكتسباتهم، و[لكل امرئ من دهره ما تعودا].

ب- عدم التوازن بين الجد والفكاهة: إذ إن بعض الناس لا يرى في اللعب والتخيل والتأمل صفة لائقة بالكبار وإنما هي صفات للأطفال، في حين يستدعي التفكير الإبداعي كل هذه الصفات وأن التأمل على سبيل المثال ليس مضيعة للوقت والحق أن التفكير الإبداعي يتطلب التوازن بين المنطقي والتأملي والعقلاني وغير العقلاني والجد والفكاهة

ج- عدم التوازن بين التنافس والتعاون: من الجدير بالذكر وجوب المزج بين روح التنافس وروح التعاون لكل من الفرد والجماعة لتحقيق إنجازات قيّمة، والمزج بينهما أو اشتراكهما هو السبيل الأفضل لتحقيق تفكير فعّال منتج أو إبداعي.

وتضيف [السرور، ٢٠٠٠، ٢٤٦] معوقات أخرى بالإضافة إلى ما تقدم إذ تذكر ما ملخصه:

١- **معوقات بيئية**: وهي معوقات موجودة في الطبيعة مثل الضجيج، وعدم توفر المكان المناسب، أو اكتظاظ المكان، ومواجهة الزملاء للأفكار بالرفض، والسلطة التعسفية التي لا تقدر المبدعين، وعدم وجود الدعم المادي.

٢- **معوقات ثقافية**: إذ يبرز هنا دور العادات والتقاليد السائدة في المجتمع، أو انتفاء التعزيز أو التسرع في إصدار الأحكام قبل ظهور المنتج.

٣- **معوقات بصرية وإدراكية**: وهي تظهر في قدرة الفرد على رؤية الأمور التي تهمه، وإهمال باقي القضايا التي لها صلة بالمشكلة، وذلك بسبب الأخذ بوجهة النظر من جانب واحد، ويظهر هذا المعوق عند المبدعين الفنانين، وبخاصة الذين يعتمدون على حاسة البصر كثيرا.

٤- **معوقات تعبيرية**: وتتجلى في عدم القدرة على توصيل الأفكار للآخرين.

٥- **معوقات فكرية**: إذا صدرت أفكار غير مرنة، أو غير صحيحة، أو ناقصة.

٦- **معوقات إدراكية**: وتتمثل في النظرة النمطية إلى الأمور أو المشاكل، أو تتمثل في التعصب لرأي

٧- **معوقات عاطفية [انفعالية]**: ومثالها الخوف من الوقوع في الخطأ أو المخاطرة، أو عدم القدرة على التمييز بين الحقيقة والخيال.

٨- **معوقات شعورية ولا شعورية [تصارع الأنا والأنا الأعلى]**. ونضيف أن الإبداع يمكن أن يتعرض للإحباط في وجود أجواء القلق، وضيق الوقت، والتشدد في النظام، والمبالغة في التنظيم، ووجود أجواء بعيدة عن جو المرح والدعابة، أو الخوف من الآخرين.

ثالثاً- من طرق تنمية الإبداع في المناهج التعليمية:

إن الجانب النظري الذي حفل به هذا البحث - على أهميته - في الوصول إلى ما نحن فيه من مراحل الدراسة؛ لا يغني ونحن نعالج موضوع تنمية مهارات التفكير الإبداعي ودور

المناهج في ذلك عن النظر في الواقع العملي والميداني في مدارسنا، وتقديم بعض الأساليب التي من شأنها أن تحسن كثيرا مستويات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ مدارس اليوم، جيل الغد وشباب الغد وحملة مشاريع التنمية الشاملة ومنفذوها، وعندما ننجح في إكساب الناشئة هذه المهارات التي يتضمنها التفكير الإبداعي نستطيع أن نتطلع إلى غد نبعث فيه روح الفعالية الكامنة، والحراك الدينامي الذي حاله اليوم على غير ما نرضى، وفيه مستقبل أرقى لبلادنا العربية.

لكي نكون عمليين ربما ستكون النقاط التالية حلا لرفع كفاءة التلاميذ الإبداعية، سواء بتعديل أهداف التربية أو وسائلها المختلفة والمرتبطة بالمناهج التعليمية، وربما يجب أن ننتبه إلى التأكيد على دور المعلم لأنه في رأي [السويدي ١٩٩٥، ١٧]: يقول مهما نجحنا في صياغة الأهداف التربوية منها والإجرائية، ومهما طورنا المقررات والوسائل التعليمية، إذا لم يواكب ذلك تطوير الجهاز التربوي التنفيذي بتحسين أوضاع المعلمين المادية والمعنوية، وتطوير قدراتهم العلمية، فإن جل طموحاتنا ستتكسر على صخور الواقع الأليم، فالواقعية تدفعنا للتركيز على المعلم المربي وليس الملقن، لأنه ربان السفينة، يقودها على ضفاف أنهار العلم، ويشق بها عباب بحار المعرفة، وفشل الربان في سفينته يعني غرق من فيها، وإهمال المعلم دوره يعني هلاك الجيل القادم.

وأهم السمات التي تبلغ المعلم أهدافه السامية في تطوير القدرات الإبداعية لدى طلبته ما تذكره [النعيمي، ٢٠٠٠م، ٥٣] وهي:

أ - تقديم عدد كبير من الأنشطة المنوعة التي تشجع على التفكير الإبداعي.

ب - استخدامه التقويم بهدف التشخيص وليس بهدف إصدار حكم نهائي، وحيث إن التلميذ قد يضعف في بعض الأحيان إلا أنه لا يكون مؤشرا على تراجع مستوى التلميذ الجيد، [لا حظنا ما جرى لبعض من أصبحوا مبدعين في بعض سنوات دراستهم: أنشتاين وباستور، وغيرهم كثير] ومن هنا فإن المعلم الناجح هو الذي يتفهم هذه الصور، ويحاول جاهدا أن يصنع الفرص الحقيقية التي تساهم في تقديم المستوى الحقيقي لتلاميذه.

ج - يتيح الفرص المناسبة التي تمكن التلاميذ من استغلال المعرفة بصورة مبدعة. وذلك لأن إتاحة الفرص الحقيقية أمام المتعلم تشحذ عقله الموهوب، وتحرضه على اكتشاف المعرفة من مصادرها المتاحة.

د - يشجع التعبير التلقائي : لقد أثبتت الدراسات أن من علامات النبوغ المبكر القدرة على التعبير بطلاقة وثبات، والمعلم الناجح هو الذي يتيح المجال لتلاميذه للحديث الشفوي والتعبير التلقائي في أجواء يسودها الاحترام والقبول.

هـ - تهيئة الأجواء المناسبة داخل الفصل تسهل التواصل الإيجابي بين المعلم وتلاميذه.

و - يطرح أسئلة مثيرة للجدل تعمل على استثارة الفكر وتحفز العقل للبحث والاكتشاف.

ز - يفتح المجال لإثارة الأفكار الجديدة ولا يلجأ إلى تسخيف أي فكرة مهما كانت عفوية وبسيطة.

ح - يعلم التلاميذ مهارات التفكير الإبداعي مثل :

الأصالة والطلاقة والمرونة وطريقة إيجاد الأفكار الجديدة، ويحفزهم على التساؤل الذي يدفعهم إلى إيجاد حلول ذاتية مبتكرة.

ط - يعزز في التلميذ إمكانياته الذاتية، ويحفزه على إطلاقها وتجريبها فاتحا المجال للصواب والخطأ مركزا على الجانب التجريبي الذي يفسحه ميدان الممارسة للموهبة والطاقة في أجواء تتمتع بالحرية والمرونة، وتزدهر فيها معاني إثبات الذات، والتشجيع التلقائي الذي يشكل دافعا مستمرا لأداء أقوى وأفضل من قبل التلاميذ المتمتعين بمثل هذه الفرص الجيدة والمشجعة، وحتى يكون ذلك لا بد من وجود المعلم المبدع لأنه أكثر قدرة على تعليم الإبداع ورسم خطوطه على أرض الواقع من المعلم التقليدي غير المبدع.

وإذا كانت هذه هي أدوار المعلم فما أدوار المدرسة في تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ؟

تسعفنا آراء التربويين في الإجابة عن هذا السؤال فمن المؤكد على أن عوامل تنمية الإبداع هي :

١- **التنشئة الاجتماعية**: وهي العوامل التي تشتمل على كل ما يحيط الفرد خلال سنوات نموه من علاقات مع أفراد أسرته وبيئته وأصحابه، وما يغرس في نفسه من قيم ومبادئ ومعتقدات تؤثر فيه.

٢- **الخبرات التربوية**: وهي الخبرات التي يكتسبها التلميذ من خلال المناهج التعليمية في المدرسة.

وهذا ما يؤكده [السويدي، ١٩٩٥، ١٥] بعد أن لخص دراسات تربوية حول الإبداع توصل للقاعدة التالية: .. ولحسن الحظ، فإنه نتيجة لهذه الجهود تأكد أن تنمية الإبداع - تحت شروط خاصة وفي حدود معينة - أمر ممكن.

فالمدرسة التي تتوافر فيها هذه الشروط هي التي تبدو من الخارج بنفس شكلها الحالي، جدران، ونوافذ ومساحات، ولكنها متغيرة إلى حد بعيد من الداخل، ستكثر فيها أجهزة الحاسوب، وغيرها من الوسائل التعليمية، وسينضم إلى معلم المدرسة عدد من المتطوعين من أبناء المجتمع المحلي، ومن العاملين في المشروعات الاقتصادية المحلية التي ستستفيد من جهد المتعلمين.

هذا وستتوافر في بيئة المدرسة التي نريدها بيئة لتنمية الإبداع صيغ الانفتاح، تعتمد على شبكات المعرفة الإلكترونية، والتي تعطي أهمية للقدرات الشخصية، هذه البيئة ستزيل الفجوة بين المدينة والأرياف، وستقرب بين الدول الصناعية وغير الصناعية، وتفتح الباب أمام ممارسة التعليم في المنازل، وفي المؤسسات الاقتصادية التي ستتكفل بتعليم الخبرات، والمهارات اللازمة لتطوير العمل الشخصي.

والمدرسة المنشودة، مدرسة الغد: تعطي لتلاميذها فرص الممارسة والإشراف على أنفسهم، وبعض المدارس على سبيل المثال، قد تطلب من تلاميذها تناول مشاكل النظام، أو القيام ببعض الأعمال الخدمية والإدارية، وذلك بهدف إعطائهم فرصة للمشاركة في أعمال المدرسة الوظيفية باختلاف أنواعها. هذا وستعمل المدرسة على بث روح التعاون فيما بينهم، أي أنها تحاول جاهدة تعميق الشعور الأخوي بينهم، وذلك عن طريق مساعدة كل فرد على النمو بطريقته الخاصة، وليس على حساب الأفراد الآخرين.[إبراهيم، ١٩٩٠، ٣٧].

تتحدد أدوار معلم المستقبل من خلال إعداده إعدادا جيدا يمكنه من الإسهام بدور فعال في رفع مستوى البيئة التي يوجد فيها، وأيضا سيلعب دور المصلح لأنه يؤثر و يتأثر بما حوله، وسيعمل على قيادة التغيير ولا ينتظر أن يأتيه التغيير و لذا فإن عملية إعداد المعلم

بالطريقة التقليدية أصبحت لا تتمشى مع التطورات الحديثة في مجال التربية و لا تؤهله للوظائف المتوقعة لمعلم المستقبل. فمعلم المستقبل سيكون مساعدا وموجها ومرشدا، لأن دور التلميذ سيكون البحث والتنقيب عن المعلومات من مصادرها المختلفة تحت إشراف وتوجيه المعلم [طه والكلزة ١٩٧٧، ٢٢]، أيضا لن يقتصر دور المعلم على تفاعله مع تلاميذه داخل الفصل فقط بل سيقوم بدور أساسي في إدارة العملية التعليمية التربوية بالمدرسة وخارجها، فدوره الإداري يعتبر أساسا في إكساب التلاميذ و غيرهم الصفات السلوكية التي يحتاج إليها المجتمع، فالتعاون و تخمل المسؤولية، وإتقان العمل، وحسن الإصغاء و متابعة العمل، والعمل الجماعي، وغير ذلك يحتاج إلى ممارسة على أساس من القدرة.ولذا فينبغي على معلمي المدرسة التي نريد ألا يقتصروا على استراتيجيات ضيقة ومحدودة في تعليمهم، وتكرارها من درس لآخر دون مراعاة لتنويع هذه الاستراتيجيات تبعا لطبيعة الدرس المقرر على التلاميذ. هنا نسأل ما هي طرق التدريس الإبداعية؟.

يطرح الميدان التربوي العديد من الاستراتيجيات، والمعلم يدرك تماما مكانة الطريقة ووظيفتها في المنهج ككل، فهي أحد العناصر الهامة، واستخدام أساليب وطرائق متنوعة تقودنا إلى النجاح، ومن الطرائق التدريسية التي تساعد التلاميذ على الإبداع والابتكار:

١ـ طرق التعلم التعاوني: عن [السويدي، ١٩٩٥، ١٤] ودورها في الابتكار وتنميته في العملية التعليمية:

تشير الدراسات التي أجريت في هذا المجال على أن التلاميذ الذين يتعلمون تعلما تعاونيا جماعيا من مستويات القدرة [متفوقين، متوسطين، متأخرين] يميلون إلى محبة زملائهم، ومعلميهم، والمادة التي يدرسونها أكثر من الذين يتعلمون تعلما تعسفيا، أو فرديا، كما أنهم يصبحون أكثر تقبلا للفروق الفردية بينهم، كما أنهم يندمجون في مهام العمل بدرجة أكبر، ويقل سلوكهم المشتت، ويزيد تفكيرهم الناقد.[Wilson,1944] .
ومن خلال التجربة والملاحظة العلمية للباحث فإن هذه الطريقة تحقق المزيد من الأهداف المعرفية، والمهارات الأساسية، والتفكير بمهاراته وأنواعه.

وسنعرض هنا ما يفيد في تنفيذ المعلم دروسه وفق التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني: أسلوب في تنظيم الصف، حيث يقسم التلاميذ، إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، يجمعها هدف مشترك، هو إنجاز المهمة المطلوبة، مع تحمل مسؤولية تعلمهم، ويستند هذا الأسلوب إلى الركائز التالية:

التعاضد الإيجابي، والتفاعل المباشر بين التلاميذ، والمحاسبة الفردية، ومهارات التعاون، والمعالجة الجماعية.

- يعمل التلاميذ سويا في مجموعات صغيرة مختلفة، فيقسمون الأفكار والمهارات فيما بينهم؛ ويعملون بطريقة تعاونية تجاه مهام أكاديمية مشتركة ومحددة.

مسوغات هذا النوع من التعلم:

- عجز الطرائق التقليدية عن تقديم ما يحتاجه مجتمعنا، من إعداد للشخصية الإنسانية في شتى جوانبها.

- الطرائق القديمة [الإلقاء - التلقين] تخنق قابليات الإنسان الإبداعية.

- ثبت أن التلميذ يتعلم من زميله كما يتعلم من معلمه، وفي بعض الأحيان يمكن أن يتعلم من زميله أكثر مما يتعلم من معلمه. وأن كل مجموعة من التلاميذ يمكنهم أن يتعلموا معا بحيث يكون الواحد منهم مسؤولا عن مساعدة زملائه في المجموعة على التعلم، بالإضافة إلى مسؤوليته في تعلمه المادة الدراسية.

من أهداف هذا التعلم:

- تكون العلاقة بين أهداف الفرد وأهداف الجماعة في التعلم الجماعي مترابطة، وهذا الترابط من النوع الإيجابي، وبالتالي فإن تحرك الفرد نحو تحقيق هدفه يسهل تحرك الآخرين نحو أهدافهم، فأهداف الفرد هنا هي نفسها أهداف الجماعة.

- يحقق هذا النوع من التعلم أهدافا تعليمية معرفية، بالإضافة إلى تكوين الاتجاهات وإنمائها، وتقدير التعاون والعمل بروح الفريق، وإطلاق طاقات الفرد الإبداعية.

- يصقل هذا النوع من التعلم الشخصيات المتعاونة، ويجعلها أكثر تقبلا للذات والآخرين.

- تحسين أساليب البحث والاستقصاء، واكتساب مهارات الكتابة [تقارير، تعبير شفوي، وكتابي، تلخيص، توثيق المعلومات، وعرض الموضوع، واستخدام الوسائل التعليمية..].

- تحسين أساليب التعبير، واستخدام المصطلحات بدقة، والبعد عن التحيز، والاتجاه نحو الموضوعية.

- تحسين أساليب عرض الكتب، والموضوعات، وتحليلها، ونقدها وتقويمها.

- تحسين أساليب التذوق الأدبي.

- تحسين حل المشكلات.

- تحسين أساليب عرض القضايا للمناقشة.

مكونات التعلم التعاوني:

يتوصل إلى التعلم التعاوني في مكوناته الحقيقية من خلال:

١- وجود هدف مشترك للمجموعة، يتمثل في التعامل مع مشكلة أو موقف.

٢- تحديد المشكلة أو عناصر الموقف أو أفكار الموضوع.

٣- تحديد أدوار التلاميذ ومسؤولياتهم في العمل ضمن الجماعة.

٤- التفاعل بين أفراد الجماعة مما يهيئ فرصا للإبداع الفردي من خلال العمل الجماعي.

٥- المسؤولية الفردية والجماعية لكل تلميذ.

٦- رصد مدى التقدم الذي يحققه الفرد.

٧- استمرار التدريب ومواصلة العمل لتحقيق المهمة.

٨- اقتصار دور المدرس على التوجيه.

دور التلميذ في التعلم التعاوني:

١- تنظيم الخبرة، وتحديدها وصياغتها.

٢- جمع المعلومات والبيانات وتنظيمها.

٣- المعالجة، والتنظيم، والاختبار للمعلومات المجموعة.

٤- تنشيط الخبرات السابقة، وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة.

٥- التفاعل في إطار العمل الجماعي التعاوني.

٦- ممارسة العصف الذهني الفردي والجماعي.

٧- بذل الجهد، ومساعدة الآخرين، والإسهام بوجهات النظر تنشط الموقف الخبري.

أدوار المعلم:

مرشد، وموجه، معزز، منشط، حاث. دور المتعلم ليس نمطيا وإنما تحدده خصائص الجماعة، وخبراتها، وقدراتها الذهنية، والعلاقات الاجتماعية، والأطر الثقافية والفكرية التي تسود تلاميذ المجموعات.

ويمتد دور المعلم إلى:

١- إعداد بيئة التعلم، أو الفرقة الصفية.

٢- إعداد المواد اللازمة التي تستخدم للمعالجة.

٣- تقسيم أفراد الصف، وفق جماعات متعاونة، وفق مهام تم تحديدها من قبل.

٤- تزويد التلاميذ بمشكلات أو مواقف.

٥- مساعدة سير تقدم أفراد المجموعة.

٦- متابعة سير تقدم أفراد المجموعة.

٧- متابعة إسهامات الأفراد ضمن المجموعة.

٨- حث التلاميذ على التقدم وفق مسارات تتعلق بحل المشكلة.

٩- مساعدة التلاميذ على تغيير النشاطات، وتنوعها، بهدف استمرار تفاعلهم، ونشاطهم.

شروط نجاح التعلم التعاوني:

أ- تمثل المعلمين للمبادئ الأساسية للتعلم التعاوني وهذا يتطلب منهم:

- تهيئة بيئة التعلم + المرونة + الحكمة.

- القدرة على تشخيص العقبات التي ستواجههم لتحقيق مناخات فعّالة.

ب- تدريب التلاميذ وتوجيههم نحو عناصر التعاون الأساسية، ومساعدتهم، والمواجهة الإيجابية، والعمل من أجل أنفسهم، ومن أجل الآخرين.

مبادئ أساسية للتعلم التعاوني:

١- التبادل الإيجابي للمنفعة، إذ يتوجب إقناع التلاميذ بأنهم ينجحون في تحقيق الهدف أو يخفقون معا.ويستخدم أسلوب تقسيم الأدوار، والتعزيز، والتغذية الراجعة، وحث التلاميذ على التعاون.

٢- التفاعل المنتج المباشر، والتفاعل المعزز.

٣- المسؤولية الفردية، لإنجاز ما يعهد إليهم من أعمال.

٤- لابد من توفير وإقناع التلاميذ بمهارات العمل ضمن الجماعة.

٥- كل أفراد مجموعة يناقشون أدوارهم، ومدى إجادتهم، ومدى تقدمهم في تحقيق الهدف.

وهكذا يتضح دور التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال العمل ضمن الجماعة.

٢- الاستقصاء [الاكتشاف]:

وهو اتجاه في طرائق التدريس نادى به برونر [Bruner] يعلي من قيمة الذكاء الإنساني، والعمليات التعليمية، والتفكير التأملي والنقدي، والعلمي في حل المشكلات، وهو عملية تربوية أساسية متوجهة لبناء الإنسان المثقف الذي يقوم بأدوار عدة منها: الحساسية في الشعور، والتفكير، والعمل، وتحمل المسؤولية في مواجهة المشكلات داخل المجتمع.

خطوات التعليم بالاستقصاء في التالي:

١- عرض موقف [أسئلة] يثير ذهن التلاميذ، ويتحدى تفكيرهم، ويعجزون عن تفسيره باستخدام الأنظمة المعرفية، والخبرات المخزونة لديهم.

٢- حث التلاميذ على تكوين فرضيات تنجح في تفسير الموقف المثير [أو تجيب عن السؤال أو الأسئلة].

٣- إن عملية اختبار صحة الافتراض، هي العملية التي يحدث بها التعلم، وذلك لأنه عن طريق هذه العملية يقوم المتعلم بتحديد مكان المعلومات، واستعمالها، وفكها، وتركيبها، والتعامل معها، بأساليب متعددة، وفي أثناء ذلك يستعمل المتعلم خياله، وتأملاته، وتصوراته الإبداعية، ومعرفته السابقة، ويشتق من ذلك معاني جديدة، وتتضمن هذه الخطوة تجمع الأدلة وتستمل على: [الترجمة، التأويل، والتصنيف] وتنظيمها، ثم تحليلها، أو اختبارها.

٤- مناقشة الفرضيات التي يقدمها التلاميذ للوقوف على ملاءمتها للموقف، ومعقوليتها لتفسيره.

٥- إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للعمل المباشر، والتجريب للتحقق من فرضياتهم، ولجمع المعلومات الجديدة عن الموقف [أو السؤال] استعدادا لاقتراح فرضيات جديدة.

٦- حث التلاميذ على تقديم فرضيات جديدة تفسر الموقف المحير الذي يواجهونه، وإعادة دورات الاستفسار السابقة حتى يتم التوصل إلى فهم للموقف يزيل منه الحيرة.

٧- إتاحة الفرصة للتلاميذ لنقل المفهوم، أو التعميم المتوصل إليه لمواقف جديدة أخرى مشابهة للموقف المحير. [محمد محمود الحيلة: ٢٠٠١، ٣٠٤].

نظرة في ترتيب الخطوات على الشكل التالي:

تحديد المشكلة التي تحتاج إلى حل، أو سؤال يحتاج إلى إجابة، ويكتب على السبورة.

- بحث الموضوع من قبل التلاميذ مع إرشادهم إلى المراجع والمصادر وتحديد الزمن المخصص لهذه الخطوة.

- جمع المعلومات والبيانات من قبل التلاميذ وتجهيز الأدوات.

- يدرس التلاميذ الموضوع، ويفترضون الفروض، ويتفحصون صحتها.

- إجراء التجارب لاختبار الفروض، والوصول إلى النتائج.

- ترتيب المعلومات وتصنيفها.

- تدوين النتائج على السبورة بعد فحصها وإقرارها.

. أسس ومبادئ طريقة الاستقصاء:

أ- أن تكون لدى المعلم خطة وتشمل على: الأسئلة، والأنشطة التعليمية المختارة، ليسترشد بها التلاميذ في أبحاثهم نحو اكتشاف المبادئ والمفاهيم تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

ب- مراعاة الزمن الذي يستغرقه التعلم بالاستقصاء.

ج- عدم السماح بالانتقال لمشكلات جانبية ليس لها علاقات مباشرة بالمشكلة الأساسية.

تلخيص:

كما مرّ معنا فالاكتشاف أسلوب تعليمي يقوم على مواجهة التعلم بمشكلة ما، ثم يحاول التصدي ذاتيا لهذه المشكلة وحلها، وفي أثناء ذلك يكتسب مفاهيم، ومبادئ عن الموضوع بصورة ذاتية وهي تساعد المتعلم على تطوير قدراته على حل المشكلات الحاضرة والمستقبلية، وتعمل على أن يكون الفرد مبتكرا وناقدا، وتساعد على التفكير المنظم، وهي تسهم في تدعيم مبدأ التعلم الذاتي من خلال الجهود الذاتية التي يقوم بها المتعلم لمواجهة المشكلات التي يتعرض لها [شحاته، ١٩٩٢، ٣٧]، ويعد الاستقصاء من أكثر أساليب التدريس الحديثة فعالية في تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ، حيث إنها تتيح فرصة أمام التلاميذ لممارسة طرائق العلم وعملياته، ومهارات الاستقصاء، والتفسير، وفرض الفرضيات واختبار صدقها.

٣- التعلم الذاتي:

وهو من أكثر الطرق الملائمة لمشاريع تطوير التعليم، وهو [طريقة تتاح فيها الفرصة للمتعلم للمشاركة الفعالة في جوانب العملية التعليمية كلها أو بعضها والتقدم في العملية التعليمية معتمدا على ذاته، ومستفيدا من البدائل التربوية و تكنولوجيا التعليم المتاحة بإشراف من المعلم و توجيهه، على أن يتحمل المتعلم نتائج اختياراته، ويقوم نفسه وصولا لتحقيق الأهداف، ويمكن التمييز هنا بين التعليم الفردي والتعلم الذاتي، إذ يقصد بالتعليم الفردي على أنه التعليم الذي يوجه إلى كل فرد على حدة وفقا لميوله وسرعته وخصائصه، ويتخذ هذا التعليم صوراً متعددة منها التعلم الفردي في مجموعات كبيرة وفي مجموعات

صغيرة أو لتلميذ واحد، ولا يحدث ذلك بطريقة عشوائية، وإنما بطريقة مقصودة ومنهجية منظمة. وفيما يلي صورة واحدة منها وهي التعلم الذاتي الفردي لمادة تعليمية تعرض بواسطة الشرائح الشفافة بمرافقة الصوت، وفي كل هذه الصور يعتمد توجيه العملية التعليمية بصورة أساسية على المعلم، فهو الذي يحدد: الهدف للتلميذ، وأحياناً يحدد أسلوب التعلم، وطرق التقييم، ومعايير الأداء ومستواه، ويعتمد التخطيط لهذا التعليم على اتباع الأسلوب النظامي في التدريس والإدارة للعملية التربوية، فيركز الاهتمام على التلميذ باعتبار أن كل تلميذ في العملية التربوية داخل الفصل حالة خاصة في خصائصه كما يقوم هذا التعليم على تنويع مصادر التعلم وتقديم عدة اختيارات للمتعلم ليختار منها ما يناسبه ويحقق أهدافه وميوله وفقا لاستعداده وسرعته في التعلم.

ومن أشكال التعلم الذاتي المناسبة ما يلي: [جمل، ١٩٩٨، ٢١٣].

- التعلم المبرمج.
- التعلم بمساعدة الحاسب الآلي
- التعلم بالوسائل السمعية والبصرية

- ومن أنشطة التعلم الذاتي التي يجب على المعلم الأخذ بها:

- إعطاء واجبات منزلية تتعلق بالموضوعات التي يشرحها.
- تكليف التلاميذ وفقا لمستوى كل منهم - قراءات إضافية في بعض الموضوعات.
- تحديد بعض القضايا المستقبلية ليبحث فيها و يكتب تقريرا عنها.

هذا و بالإضافة إلى مجموعة من الأساليب التي تصلح لتدريس المستقبل مثل: [المناقشات - الاستنتاج - تمثيل الأدوار]. وعليه يجب أن ترتبط كل طريقة بمجموعة من الأنشطة التي تساعد على تنمية الإبداع مثل:

١- إدارة حوار ومناقشات حول بعض القضايا الاجتماعية، والعالمية، مثل قضية الفضائيات، والتلوث، والعنوسة، والخدم، وأثر ذلك على الفرد والمجتمع، ويقوم كل متعلم بتحديد الجوانب لمناقشتها مع أحد المتخصصين.

٢- الزيارات المنظمة لبعض المؤسسات الاقتصادية والخدمية والثقافية والترويحية، وكتابة تقارير عن هذه الزيارات ومناقشتها فرديا وجماعيا.

٣- النشاط الثقافي: ندوات، محاضرات، مناظرات، وتخصيص هذه الفعاليات لمناقشة المشكلات العامة

٤- أنشطة اجتماعية تصب في مصلحة البيئة المحلية، تشجير، تنظيف الشواطئ وكل ما من شأنه المحافظة على البيئة.

٥- الأنشطة اللغوية [نادي الفصحى، مجلة المدرسة، خطابة، إذاعة مدرسية، أنشطة بحثية ....]. وثمة برامج أخرى لتنمية الإبداع وقد لخصها [الشيخ، ١٩٩٤، ١٦] منها:

أ- طرق تعتمد الأسلوب الفردي وفق حاجات التلاميذ وميولهم الإبداعية، ومنها [طريقة لعب الأدوار، تعديل الاتجاهات، حصر الصفات، وضع القوائم، استخدام أسخف فكرة، تطوير شجرة الفكرة ...]

ب- الطرق الجماعية، العمل ضمن فريق، بعد أن يتهيأ لهم مستلزمات ووسائل العمل، يقسم الصف إلى مجموعات صغيرة، تتعاون فيما بينها، ولعله من أشهر الطرق المتبعة في تنمية الإبداع أسلوب العصف الذهني، استراتيجية الأفكار البديلة، والحل الإبداعي للمشكلة. عن [السويدي، ١٩٩٥، ١٥].

أما أسلوب العصف الذهني فهو: استجابات وردود أفعال لفظية [كلمة، عبارة، جملة] أو غير لفظية [رسم، كتابة أو حركة] من شخص [جماعة أو فريق أو لجنة، لمثيرات [سؤال أو مهمة] مقدمة من مصدر مثير [أستاذ،أو مدرب، أو مدير] لتحقيق هدف أو أكثر [حل مشكلة، أو تقديم اقتراحات أو إعداد جداول أعمال..] ويهدف العصف الذهني إلى توليد الأفكار، والتمرس على سرعة التفكير، وكسر الجمود، والإحاطة الشمولية، ولضمان مشاركة الجميع، وإيجاد بدائل، ولتهيئة الذهن، وشد الانتباه، وتحدي العقول ولحل المشكلات. [حسنين ٢٠٠٢، ١٠-١٣].

ج- الحاسوب وتعلم مهارات التفكير: تتمثل الأهمية الاستراتيجية لاستخدام الحاسوب في النقاط التالية: [فتح الباب عبد الحليم: ١٩٩٧]

- يجسد الحاسوب أهمية البعد المستقبلي، ذلك أن البعد المستقبلي غائب تماما عن مناهجنا التعليمية، وفي معظم المؤسسات التعليمية، وإلى وقت قريب، لم تكن لدينا قدرة على التحليل العلمي للاختيارات المطروحة في هذا الزمان تحرك أفرادا للمجتمع بأفكارنا نحن وبتجربتنا نحن، بظروفنا المحلية الحاضرة، التي لن يعيشوها، ولن يقابلوها، في حين أنه محتم علينا إعدادهم لزمانهم هم، وليس لزماننا نحن.

- يعمل الحاسوب على تحقيق مبدأ: فكر عالميا، ونفذ محليا.

- يدعم الحاسوب ظاهرة أي سيطرة للتكنولوجيا على الحضارة والثقافة.

- يحقق الحاسوب ويؤكد على مبدأ أن التنمية الحقيقية أصبحت تتمثل في تنمية القدرات العقلية وقدرات التفكير الابتكاري، وقدرة الاقتحام والاكتشاف.

- وإذا كانت قيمة المعرفة هي المكون الأساسي للتنمية، فإن هذا يعني أن قدرة أي دولة على تشجيع أبنائها لامتلاك هذا المكون الأساسي معيار مهم لتقدمها.

- تغيير أهداف التعليم إلى تعليم للإتقان، والتميز والتفوق للجميع.

- تعليم آلية البحث عن المعلومات، لا حفظها، ويحقق القدرة على التعامل مع المعلومات، وكيفية الحصول عليها من مصادرها المتعددة، وكيفية تنظيم هذه المعلومات ثم كيفية توظيفها، والقدرة على الربط بين المعلومات، إدراك العلاقات التبادلية بينها واستنباط معلومات جديدة منها، وتحليل المعلومات، والقدرة على التعامل مع الأنظمة.

- إن انفجار المعرفة يجعل العملية تتحول من التحصيل الكمي للمعرفة، إلى قدرة على تحصيل المعرفة بالبحث الذاتي، وتوظيف المعلومة في التطبيق وربطها بالحياة ويستلزم ذلك إدخال الفكر المعلوماتي الذي يربط بين العلوم وبعضها، بحيث تتحول العملية التعليمية من تحصيل معلومات صماء إلى فهم وتحليل وربط للمعلومات والاستفادة منها.

تلعب التكنولوجيا دورا أساسيا في توافر مصادر التعلم المتعددة، بحيث لا يكون الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد للتعلم فحسب، وإنما يشترك معه المعمل، والوسائط المتعددة التي تعتمد على الحاسوب وشبكات الاتصال عن بعد، والإنترنت.

إعادة النظر في ثلاثية التعليم التقليدي [المدرس. التلميذ. المدرسة] وتحويلها إلى عملية تعليمية أكثر حداثة وعصرية، تشتمل على عناصر المدرس العصري. التلميذ الإيجابي. المدرسة العصرية. تكنولوجيا التعليم المتقدمة. المناهج التعليمية المتطورة والتعليم غير المنهجي [حسين كامل بهاء الدين، ١٩٩٨].

٤- حل المشكلة إبداعيا :

فهي طريقة في التفكير والسلوك. فعندما يسود التفكير جو الفصل، فإن حل المشكلات إبداعيا تصبح طريقة تعليمية لمساعدة التلاميذ على النمو التدريجي في المجالات الأكاديمية، وعلى نمو الثقة بأنفسهم وعلى التطور الهائل في إنتاجهم، وكبقية المهارات الأخرى، فإن حل المشكلات إبداعيا يمكن تعلمها والتدرب عليها وتطبيقها في محاور ومواقف جديدة، وتتبع ست خطوات: ١-الحساسية للمشكلة، ٢- البحث عن المعلومات والحقائق، ٣- تحديد المشكلة، ٤- إيجاد الفكرة [التفكير بطرق مختلفة وحلول متباعدة] ٥-إيجاد الحل، ٦-قبول الحل. [فخرو، ٢٠٠١، ١٠].

وهناك برنامج للتدريب على الحل الابتكاري للمشكلات يتكون من حوالي ٢٤ ساعة موزعة على ١٦ جلسة للتدريب، وهو مخصص للمرحلة الجامعية، يهدف إلى تدريب التلاميذ على مهارات الحل المبدع للمشكلات، وزيادة ثقة الأفراد بقدراتهم الإبداعية، ودفعهم لإنجاز خلاق، وإكسابهم اتجاهات إيجابية نحو الصور المختلفة من النشاط الإبداعي. والجدير بالذكر أنه علينا أن نعدل المناهج بما يتلاءم مع هذه المهارة؛ بل تحويل مواد الكتب المدرسية إلى مشكلات يمكن التفنن في حلها من خلال هذا الأسلوب، ويجب التنويه على نموذج [C. P.S] من إعداد [إليكس أوزبون [١٩٦٣، Alex Osborn] وخط سير مراحله هو: التحدي وفرصة المشكلة. وجود الحقائق. وجود الفكرة. وجود الحل. وجود القبول - التحدي الجديد، وقد طوره [بارنيس ١٩٨١، تري فينغر، إزاكسين ودوفال] إذ يوصي المربي [بارنيس] باستعمال ستة تساؤلات: من؟ ماذا؟ متى؟ أين؟ ولماذا؟ وكيف؟ [غيري أ ديفز، ترجمة: عطوف ياسين، ٢٠٠١، ٢٧٤]. ومن البرامج الأخرى ما لخصه [السويدي ١٩٩٥، ١٥] عن [درويش، ١٩٨٣، ١٦] ونعرضه فيما يأتي:

١- **برنامج التفكير المنتج**: ويتكون من ١٦ درسا في ١٦ كتيبا، تحتوي كل مجموعة على مجموعة من الألغاز في صورة قصص يسعى التلاميذ لحلها، ومخصص للصفين الخامس والسادس، وهو من إعداد خبراء من الولايات المتحدة الأمريكية.

٢- **برنامج بوردو لتنمية التفكير الإبداعي**: صدر عن جامعة بوردو الأمريكية، لتنمية الأصالة والطلاقة والتفصيل] وهو موجه لتلاميذ الصف الثالث وحتى الخامس ويتكون من ٢٨ درسا مسجلة على أشرطة.

٣- **برنامج التدريب على الخيال الخلاّق**: وقد أعد ليلائم المراهقين من تلاميذ المدارس، ويتكون من حوار مصور يدور بين أربع شخصيات، في قصة خيالية، يهدف إلى تدريس الاتجاهات الإبداعية والأساليب المختلفة لحل المشكلات.

ومن البرامج نموذج والاس [غراهام والاس ١٩٢٦ Graham Wallas]على أن أهم الخطوات في التفكير الإبداعي قد تم تجاهله في البرنامج المذكور وهو الإثبات العلمي - التطبيقي: ووجوب تطوير الحل، وزيادة التفاصيل.

برنامج التدريب لحل مشاكل المستقبل: لتورانس وزملائه من جامعة جورجيا في الولايات المتحدة، ويقوم البرنامج على قواعد العصف الذهني Glogoff [1994] [Creativity Lab]عن [السويدي، ١٩٩٥، ١٦]، وهكذا تتعدد البرامج لتنشئة روح الإبداع لدى التلاميذ لتتناسب مع الفئة العمرية والمستوى الدراسي،مستخدمين فيها تقنيات متنوعة من أشرطة استماع إلى أشرطة فيديو، أو مواد مطبوعة [قصص] وغير ذلك عدا برامج الحاسوب التي نحن بحاجة للاطلاع عليها ونسخ المناسب منها وتعديل بعضها لتناسب بيئتنا وثقافتنا العربية. ولعله من المناسب هنا أن نذكر دور التمثيليات كأحد أنشطة الصف المتميزة في التدريب على مهارات التفكير الإبداعي، فهي تحفز على التفكير المتشعب ذي الأبعاد المتعددة، وعلى التخيل وحلول المشكلات، وتقوي التوعية الحسية الشعورية، والقدرة على التركيز، وضبط الفعاليات الجسدية، واكتشاف العواطف، وروح الإنسانية والدعابة للفرد، والثقة بالنفس في الكلام والأداء العملي، والتعاطف والتفاهم الإنساني مع الآخرين، وتنمية التفكير النقدي: [كارلي، غريسكي، ديفيز، هيلفيرت، شابيرو ماك ويي ١٩٨٩، ١٩٩٢، ١٩٦٤، ١٩٦٧]. عن [تعليم الموهوبين والمتفوقين، ترجمة: عطوف ياسين، [٢٠٠١، ٢٧٥].

التفكير وفق حل المشكلات

هل يمكن أن يتعلم المرء أسلوب حل المشكلات؟

إذا كان كذلك فإن ثمة خطوات يمكن اتباعها لوصول المرء إلى الحل، ويقتضي هذا إتقان تنفيذ كل خطوة حتى يصل إلى مرحلة السيطرة عليها والنجاح فيها. ولعل السلوكيين هم دعاة هذا الاتجاه، ففي حين يرون أنه يمكن رسم دليل وفق خطوات لتعلم حل المشكلة، بحيث توضح فيه خطوات السير، وأن موقف حل المشكلة هو موقف اصطدامي يواجه المرء فيتفاعل معه عن طريق استحضار خبراته من مخزونه الشخصي. أما المعرفيون فيرون بأن حل المشكلة يتضمن تنظيم النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، كما يتضمن مكونات حل المشكلة نفسها أيضاً، وذلك للوصول إلى الحل.

يتم هذا النشاط وفق استراتيجية الاستبصار التي تتم فيه محاولة صياغة مبدأ، أو اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل المشكلة. ويتضمن هذا النشاط الذهني معالجة أشكال أو صور أو رموز. كما يمكن أن يتضمن صياغة فرضيات مجردة بدل معالجة أشياء حسية ظاهرة، لكن هذا النشاط بمجمله يسمى تفكيراً.

الاستبصار هنا نشاط ذهني مفاجئ يصل إليه المرء عند إدراكه للموقف الكلي وفق خط متسق مع اتجاه حل المشكلة التي ينشغل بها. والاستبصار ما هو إلا انحراف لإدراك المرء عن الاتجاه الذي كان سائداً قبل الخوض في حل المشكلة، لذلك فهو إدراك مفاجئ وجديد ويؤدي إلى الوصول للحل.

إن الاستبصار يعني الخوض إلى أعمق مما هو متوافر من معلومات عن المشكلة، إنه يتضمن نشاطاً ذهنياً في مستوى التحليل والتركيب، أو صياغة الفرضيات واختبارها، كما يشتمل على إعادة الترتيب والترجمة بشرط وجود البنية المعرفية [cognitive structures] حيث تتم من خلالها إعادة تنظيم الخبرات المتراكمة أو السابقة لتقدّم ما يتناسب مع حل المشكلة.

من هنا فإن حدوث الاستبصار يقتضي وجود المخزون المعرفي: (المفاهيم، المبادئ، الحقائق، والاستراتيجيات، والرموز)، ويرى أوزوبل أن المخزون المعرفي هذا شرط في حدوث الاستبصار أو الاكتشاف .[Ausubel, 1978: 535]

يذكر جانيه [١٧٩-١٠٢] ١٩٨٥ "Gagne" أن حل المشكلة يتطلب من المتعلم أن يكون قادراً على استدعاء القواعد المناسبة التي سبق تعلمها ، كما يعتمد حل المشكلة على نمط المهارة العقلية التي تحكم الأفراد في أثناء عمليات التفكير [الاستراتيجيات المعرفية] [تذكر، فهم، تحليل، تركيب..].

وعليه فإن عملية حل المشكلة هي عملية تتضمن عملية استبصار ، ومعالجة ذهنية وحسية وتتطلب جهداً ذهنياً نشطاً وهادفاً ينتظر منها حل المشكلة التي تثير في ذهن المرء تحدياً ما.

إن حل المسألة [المشكلة] يقتضي نوعاً من التفكير الجديد الهادف إلى حلها. ويرى التربويون أن القلق الذي يصادفه المرء تجاه مشكلة ما يدفع إلى التفكير ، فهي موقف محيّر، ووضع مربك يسبب قلقاً ، وهذا القلق بمثابة عائق يسعى المرء إلى التخلص منه من خلال نشاطه الذهني الواعي.

وترى نفيسة شاهين [١٩٨٣ : ٥] أن المسألة الرياضية بالنسبة للتلميذ :

موقف مشكل لا يملك له حلاً جاهزاً.

يقبله.

ما لديه من معلومات ومهارات ينبغي أن يكون كافياً لحل المسألة.

كل هذا يتطلب إعادة تنظيم للمعلومات مما يوفر له حدوث الاستبصار والوصول إلى الحل.

العوامل التي يتطلبها حل المسألة :

عوامل بنائية تتصل ببنية المسألة، وسياقها، وطولها، ودرجة صعوبة الألفاظ والمفردات التي يتضمنه نصها، ومقدار المطلوب حله في المسألة، ودرجة الوضوح في تضمنها معلومات إضافية.

عوامل فردية، تتصل بالمتعلم، كالذكاء والقدرة القرائية، والخبرة، والعمر، والاتجاهات، والدوافع والمستوى المعرفي.

الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون عند حلهم المسألة. [المحاولة والخطأ] واستدعاء المعلومات وحقائق سابقة، واستراتيجيات التحليل.

خطوات تعيق المتعلم عن حل المسألة:

يمكن لمزيد من التثبت في خطوات حل المسألة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما المعلومات المتوافرة؟
- ما المطلوب من المسألة؟
- ما الإجراءات التي يجب اتخاذها.
- ما الجانب التقديري للمسألة؟
- ما الجواب؟

يشير نشواتي ١٩٨٦(١) إلى أن تعلم حل المشكلة يتأثر بعدد من العوامل المتنوعة، بعضها يتعلق بطبيعة المشكلة ذاتها، كسهولتها وصعوبتها أو وضوحها، أو مدى توافر المعلومات حولها، وبعضها يتعلق بالمتعلم ذاته، كخبراته السابقة أو قدراته أو أساليب تفكيره أو دافعيته أو مدى ألفته بطبيعته أو مدى قدرته على المثابرة وتحمل الغموض...الخ.

أما المهارات المطلوبة للنجاح في حل المسألة فهي:

- استيعاب نص المسألة وتحديد معطياتها.
- تثبيت المعطيات الأخرى اللازمة للحل.
- اختيار استراتيجية الحل.
- المقاربة العقلانية للحل.

التفكير وفق حل المشكلة

- يمكن استقراء ووصف العمليات الذهنية للأفراد الذين ينجحون في حل المشكلات ويأتي من الأفراد أنفسهم [فعلت كذا، وحاولت في كذا...].

- السير في تطوير القدرات الخاصة على تعلم معلومات جديدة.

- التركيز على المهارات العامة والاستراتيجيات الناجحة في التفكير. واستيعاب الأساليب المتنوعة في تعلم معلومات جديدة. كل ذلك يمكن أن يسير في خط التقدم نحو اكتساب مهارات حل المشكلات.

- إن الحياة تضعنا يومياً أمام جملة من المشكلات نحاول حلها، قد تكون مشكلات صعبة ومهمة، وقد تكون سهلة الحل، وقد تكون مرتبطة بمجال العمل أو البيت أو غير ذلك مما نحاول مجابهته وحله.

لقد استقرأ العلماء الخطوات التي يتبعها الناس في حل المشكلات. فقديماً نظر علماء النفس إلى تفسير حل المشكلات من خلال مبادئ التعلم الترابطي المشتقة من نظريات التعلم الإجرائي، فالفرد يواجه الموقف المشكلة بسلسلة معقدة من المثيرات والاستجابات المترابطة نتيجة للخبرات السابقة. فكلما أثارت المشكلة ترابطات أكثر من غيرها كانت قوة الترابطات المعقدة دليلاً على صعوبة المشكلة. وتعمل مواقف الفشل ومواقف النجاح عامل تعزيز سلبي أو إيجابي، ومجمل القول إن هذا التفسير لحل المشكلة يؤكد على استحضار التعلم السابق لاستخدامه في حل الموقف المشكل.

إلا أن الجشتالتيين يؤكدون أيضاً على أهمية البينة التركيبية للموقف المشكلة وتكوين بنية جديدة من الأفكار السابقة.

وثمة فرق بين حل المشكلات بالاستخدام المباشر للتعلم السابق، والحل القائم على إنتاج الحل، ففي الحالة الأولى نطلق عليها [التفكير المعاد صياغته]، وفي الحالة الثانية نسميه [التفكير الإنتاجي]، وعليه فإن الموقف المشكل يقدّم هو الآخر استرشادات وتوجيهات خاصة به، ومن هنا فإن تحليل الخبرات السابقة لا يعد كافياً لفهم نشاط حل المشكلات.

إن فقدان الأدلة التجريبية لبلورة أو فهم نشاط حل المشكلات لا يتوافر في كل من نظرة الجشالتين أو الترابطين، وعليه أسفرت الرؤيتان إلى تبني نموذج تجهيز المعلومات كطريقة لحل المشكلات ومعالجتها وفقاً لما يجري في الحاسبات الآلية.

دور الحاسبات الآلية في فهم نشاط حل المشكلات

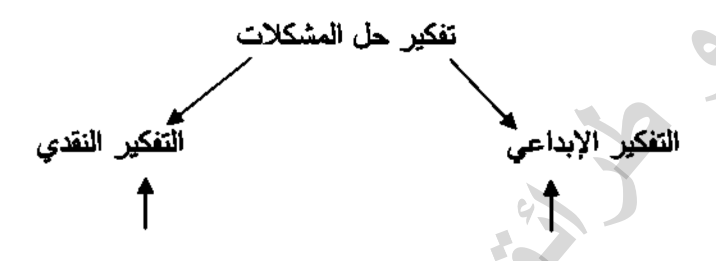
لقد أسهمت برمجيات الحاسبات الآلية أو ما يسمى بالذكاء الاصطناعي على أداء المهام أو حل المشكلات المعقدة.

إن الفرق الوحيد بين ما يجري من نشاط في حل المشكلات بالبرامج وما يجري من نشاط لدى الإنسان أن نشاط حل المشكلات بالبرامج لا يجري وفق نسق علم النفس الإنساني، ولقد برمج المبرمجون هذه المهام بما يتفق مع الأساليب السلوكية التي يؤدي بها الإنسان ذات المهام.

خطوات حل المشكلة:



استخدام التفكير الناقد
والتفكير الإبداعي في حل المشكلات :



دور المعلم ودور التلميذ في التعليم التقليدي والتعلم بأسلوب حل المشكلات :

دور المعلم	يبادر للعمل		يستجيب لأسئلة التلاميذ وأفكارهم
	ينظم العمل المخبري والأشغال		مستشار لتصميم التجارب
	المصدر الرئيسي للمعلومات		أحد مصادر المعلومات
	يقوم تحصيل التلاميذ وأعمالهم		مستشار للتقويم
	يحافظ على سلامة التلاميذ في المعمل المخبري ويقوم بالأعمال والتجارب التي يقومون بها ويقوم بأعمال أخرى		يحافظ على سلامة التلاميذ في الأعمال والتجارب التي يقومون بها ويقوم بأعمال أخرى.

العوامل المؤثرة في عملية حل المشكلات:

الاتجاهات

- الاهتمامات والرغبة.
- الدافعية.
- الثقة بالنفس.

القدرة على:

الذاكرة، القدرة على القراءة، المعرفة والحفظ والذكاء اللغوي، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، مهارات ما وراء.

- الخبرات
- العمر
- الخلفية
- المعرفة لمشكلات سابقة
- معرفة استراتيجيات
- حل المشكلات

مراحل وخطوات حل المشكلات إبداعياً:

* المرحلة الأولى- الحساسية للمشكلات: الوعي للمواقف والظروف التي تحتاج إلى تطوير أو تعديل الملاحظة الدقيقة للأشياء التي ليست كما يجب أن تكون.

* المرحلة الثانية - البحث عن المعلومات والحقائق.

* المرحلة الثالثة - تحديد المشكلة.

* المرحلة الرابعة - إيجاد الفكرة: طرح حلول كثيرة لحل المشكلة والتفكير بطرق مختلفة وحلول متباعدة وغير مألوفة.

* المرحلة الخامسة - إيجاد الحل.

* المرحلة السادسة - قبول الحل.

طرائق تعليم الأطفال حل المشكلات:

العوامل والخصائص الرئيسية:

* المشاركة الفعّالة.
* المبادرة الفردية.
* التفكير التباعدي المفتوح.
* التسهيلات المادية [المصادر على مختلف أنواعها].
* حرية التعلم: تشجيع المبادرات والآراء.

تعليم حل المشكلات يقتضي ورشات عمل في العصف الذهني.

علاقة العصف الذهني بحل المشكلة: إنه استجابات وردود أفعال لفظية: [من كلمة واحدة أو عدة كلمات]، أو غير لفظية: [بالرسم أو الكتابة أو الحركة]، من شخص واحد: [مشارك أو موظف أو متدرب أو طالب...الخ] أو أكثر من شخص [جماعة أو فريق أو لجنة أو مجموعة... الخ] لمثيرات [سؤال أو مهمة] مقدمة من مصدر مثير [أستاذ أو مدرب أو مدير...] لتحقيق هدف أو أكثر [حل مشكلة أو تقديم اقتراحات أو إعداد جدول أعمال...الخ].

لماذا العصف الذهني في حل المشكلة؟

لتوليد الأفكار، لكسر الجمود، للتمرس على سرعة التفكير، للإحاطة الشمولية، لضمان المشاركة من الجميع، لإيجاد بدائل، للتهيئة الذهنية، لشد الانتباه، لتحدي العقول، لحل المشكلات.

ملاحظات حول المستويات العليا من التفكير في المستوى الجامعي:

مرّ التلميذ في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي بخبرات تعليمية متنوعة عن طريق المناقشة والأسئلة الصفية التي تتم ضمن فعاليات طرائق التدريس المتنوعة، كالطريقة الاستنتاجية أو الاستقرائية أو الجمعية أو الحوارية، وخلال ذلك تدرب التلميذ على أنماط أسئلة التذكر أو الفهم أو الاستيعاب، وهذه المستويات من التفكير ضرورية لعملية التعلم، كما تدرب على

مستويات أخرى من التفكير كالتحليل والتركيب عن طريق الأسئلة التطبيقية. وفي بعض الأحيان تدرب على أسئلة التقويم.

أما في الجامعة فإن المناخ التعليمي والطرائق المتبعة يهدفان إلى تنمية المستويات العليا من التفكير، وإطلاق الأحكام، وهذه النقلة النوعية في التعليم جاءت لتساير طبيعة نمو المتعلم وحاجاته التعليمية، وتتم عبر تشجيعه على الطلاقة والمرونة في التفكير، وهي هذه الأمور من سمات العصر الحاضر وهي أكثر ضرورة في المستقبل الذي يتطلب المرونة والإبداع في حل المشكلات التي يواجهها المرء في حياته المقبلة.

من أجل ذلك تستخدم طريقة التعليم بالمواجهة وهي تقنية تتطلب التفاعل بين المعلم والمتعلم، وتستخدم في حل المشكلات والتفكير المتمايز والإبداع والتخيل.

أما هدف هذه الطريقة في التعلم فهو: أن يتدرب التلميذ جيداً على التفكير الإبداعي، أن يطرح بطلاقة حلولاً سريعة للمشكلة المعروضة.

أولاً- متطلبات التفكير في المستويات العليا:

تعتبر طريقة حل المشكلات طريقة من طرائق التفكير في المستويات العليا، إلى جانب أنها طريقة من طرائق التدريس الفعّال.

وللتدريب على هذا المستوى من التفكير قدّمنا مشكلات فكرية، لا يجد التلميذ أو المعلم لها حلاً فورياً، فينظم الدرس ليقوم التلاميذ بأنفسهم بإيجاد الحلول والتوصل إلى النتائج عن طريق اتباع الطريقة الكشفية الإبداعية التي تحقق الطلاقة بنوعيها الفكرية واللغوية.

لذا فإن التدريب على هذا المستوى من التفكير يتطلب:

١- الاستقلالية في التفكير.

٢- الطلاقة والمرونة.

٣- مساهمة جميع المتعلمين في عملية المناقشة وتدفق الأفكار.

٤- تقدير وتعزيز الإجابات وتدوينها.

ثانياً- تذكر أن الإبداع في الأساس عملية مفردة، لكن يمكن تسريعه وتشجيعه، بواسطة عمليات اقتراح الأفكار من قبل الجماعة:

- سيقوم معلمك بتحديد المشكلة، وقد تكون المشكلة بصورة سؤال أو بصور أخرى، سيطرح حول المشكلة أسئلة لاستثارة تفكيرك.

- أطرح أنت أيضاً أسئلة حول المشكلة، واستمع إلى اقتراحات زملائك وأسئلتهم، ستكّون تصوراً كاملاً عن المشكلة.

-ليس مهماً أن تصل إلى إجابة معينة، وإنما المهم أن تفكر وتعبر.

-المشكلة التي ستناقشها لن تكون مفاجئة، سيخبرك بها معلمك قبل جلسة المناقشة، وسيكون لديك خلفية عنها.

لذا: احتفظ بمجموع أفكارك، ولا تطلع على أفكار الآخرين قبل الجلسة. تذكر أن جلسة معالجة المشكلة التي تتطلب عملية عصف فكري:

- مناخ حر للإدلاء بالآراء والأفكار والخيالات.
- يحظر فيها الانتقاد، وتحترم فيها جميع الآراء.
- يجري خلالها التشجيع والترحيب بالأفكار الجريئة الحرة.
- تتسع لأكبر عدد من الآراء والأفكار، والنشاطات غير المألوفة في التفكير.
- تهيئ مناخ الإبداع.
- مناخ لدمج مجموعات الأفكار.

يسعى المعلم إلى تخطيط الخبرات التي تساعد على ظهور النشاطات المتنوعة وتقبل خيالات التلاميذ، ويقدر أفكارهم، ويهيئ الشروط والظروف المناسبة لتنميتها.

٥- التعليم الجيد يقود إلى تعلم جيد: ينصح غلاسر، ١٩٩٣، المدرسين كي يدعموا التعليم الجيد والتعلم الجيد وعمل التلميذ الجيد بالسعي الحثيث إلى:

أجعل الصف دافئا ومساندا، وأن يجعلوا التلاميذ يعرفونهم ويحبونهم بمشاركتهم لهم ولما يمثلونه، وعليهم أن يظهروا أنهم راغبون دائما في المساعدة وتوضيح ما يتوقعون من تلاميذهم وما يفعلونه هم من أجل تلاميذهم.

تكليف التلاميذ أن يعملوا عملا جيدا أفضل ما يعنيه بالعمل الجيد.

جعل التلاميذ يعملون عملا جيدا أفضل ما يمكنهم لهم ذلك.

مناقشة العمل الجيد بحيث يعرف التلاميذ ما يعنيه العمل الجيد.

بعدئذ الطلب من التلاميذ تقييم عملهم وتحسينه.

مساعدة التلاميذ على أن يروا أن عمل الشيء الجيد يمنحهم شعورا جيدا. وعندما يعيشون هذا الشعور بالافتخار والإنجاز فإنهم يرغبون في المزيد.

مساعدة التلاميذ على أن يروا أن العمل الجيد ليس مدمرا للذات ولا للآخرين ولا البيئة.

٦- وبعد فإذا ما ذهبنا إلى عنصر آخر من عناصر المنهج وجدنا المعلم:

إذ يشتكي من ضيق الوقت لتدريب التلاميذ على ما اشتملت عليه أسس تنمية قدرات التفكير الإبداعي ذلك لأن برامجنا كما سبق ذكره تركز على المعلومات أي أنها مازالت تعمل وفق التعريف القديم للمنهج ،وصحيح أن المعلومات مهمة لكننا يجب ألا ننسى أنها متغيرة ومتضاعفة في عصرنا هذا بشكل جد سريع وكبير ، لذلك لا بد من تدريب التلميذ على آليات متابعة المعلومات من مصادرها بدلا من حفظها كما تنص عليه المناهج بمعناها القديم. وبذلك يمكن للمناهج أن تبقي على الحقائق والمفاهيم غير القابلة للتغيير فقط. وإذا ما أعطي المعلم اليوم الخيار على أن يسير في المنهاج عبر المواد التدريسية بهدف حفظ المعلومات فإنه سيختار هذا النمط ، لكن في حال تقليص المادة وإتاحة الوقت للتدريب إلى مهارات التفكير فإن المعلم سيختار على ما أعتقد المنهج الثاني لأنه يحقق هدف التربية بشكل جلي وواضح.

ولعل من الخصائص التالية عند توافرها أن نطمئن إلى أن النجاح هو صفة المعلم:

- أن تكون توقعاته إيجابية فيما يخص نجاح تلاميذه.
- أن يكون إداريا بشكل جيد جدا لصفه.
- أن يخطط لدرسه بشكل يجعل تلاميذه يستوعبونه بشكل جيد.
- أن يحفز تلاميذه على التعلم.

- أن يشجعهم على السلوك الإيجابي.
- أن يقدر على جعل الصف بيئة مناسبة للتعلم.
- أن يكسبهم سلوكيات العمل الجماعي وقيمه.

أما دور المعلم في منظومة المنهج وفي إكساب التلاميذ القدرات العقلية فهو في غاية الأهمية، لكن هل يقوى المعلم الحالي على الاضطلاع بهذه الطموحات؟

لقد اعتاد معلمونا على نمط المنهج القديم فكان حفظ المعلومات وحشو عقول التلاميذ بها هدفا لتعليمه لذلك لابد من إعادة النظر في تكوينه وإعداده، وتدريسه بتلك الفترة مواد خاصة بالتفكير، وتدريس الإبداع بالإضافة إلى مواد تربوية وأكاديمية، ولعل فاخر عاقل [عاقل، ١٩٨٣، ١٧٢] وصف المدرس الذي سيضطلع بمهمة إكساب تلاميذه قدرات الابتكار والإبداع فيما يأتي:

١- **العقل المسائل**، وهي من الصفات الموروثة التي تعززها التربية، يبحث صاحبها عن الحل لكل مشكلة، ويطرح أسئلة لكل معضلة.

٢- **القدرة على التحليل والتجميع**، وهي القدرة على الحصول على المعلومات وفهمها وتحليلها والاحتفاظ بها بشكل منظم.

٣- **الحدس**، وهو من الصفات الغامضة التي تجعل صاحبها قادرا على ربط الأفكار ومزجها لتكوين أفكار جديدة والنظر للأمور بروح المستقبل.

٤- **النقد الذاتي** فهو دائم النقد والتحري لذاته بغية تصحيح المسار.

٥- **النزوع إلى الكمال**، فمهما كان شعور النقص ضئيلا إلا أنه يعيق صاحبه عن الانطلاق ويؤخر من مسيره، لذا كان السعي للكمال من صفات المبدعين.

٦- **الرغبة في الاستقرار والشعور بالأمن**، فالبيئة غير الآمنة تعتبر طاردة للمبتكرين.

٧- **النزوع لمقاومة الضغوط الخارجية**، من أحكام مسبقة، وانتقاد ليس في محله، أو مدير متسلط.

لكن ماذا عن المعلمين القائمين على العمل حاليا؟ الحق أننا يجب أن نعيد النظر في برامج كليات التربية لتتناسب مع متطلبات ما تقدم من رسم للمعلم الجديد، ولا بأس أن

نسعف القائمين اليوم بدورات تدريبية مكثفة للحاق بما نرجوه، وتفعيل معايير تقويم المعلمين الحاليين ليس على أساس سنوات الخبرة أو الشهادات، وإنما على مدى تنفيذهم لما يكتسبونه من دورات التفكير والإبداع وغيرها مما يتطلبه التحديث. ثم لما ذا نتهاون في قبول كل أصناف البشر في كليات التربية؟ ألم يحن الوقت لتوصيف هذه الفئة التي ستشكل عاملا مهما في رسم مستقبل أجيالنا ومن ثم رسم مكان الوطن في سلم الرقي أو التخلف؟

إن المعلم العصري واثق من نفسه، ويبث الثقة بتلاميذه مهيئا بذلك بيئة للإبداع، وما عليه إلا أن يسارع في اكتساب مهارات التفكير والإبداع لينجح في عصر متغير، ففاقد الشيء لا يعطيه، ولقد مر معنا أدوار المعلم في تنفيذ طرائق العصف الذهني والتعلم الذاتي والتعليم التعاوني وتعليم الاكتشاف والاستقصاء وغيرها من طرائق تتطلب معلما مبدعا.

على سبيل المثال حدد الدكتور رشدي أحمد طعيمة الكفايات التي ينبغي أن تتوافر عند إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها: ونعرضها هنا للفت الانتباه لهذه الكفايات وتصنيف كفايات كل معلم في مختلف تخصصاته، فمعلم يمتلك كفايات نعرض أهمها فيما يلي كفيلة بأن يدرك صاحبها دوره كمعلم في جميع مقتضيات هذه المهنة، وبالطبع لو تابعنا بالبحث كفايات كل تخصص لرسمنا صورة لمعلم فاعل قادر على تنمية تلاميذه وتهيئة المناخ المناسب أمامهم لدعم توجه الإبداع لديهم:

أولاً- التمكين اللغوي:

أ- استخدام اللغة العربية:

١- يفهم ما سمعه من اللغة العربية عندما يتحدث إليه أحد الناطقين بها بطريقة عادية و إيقاع طبيعي، لا تباطؤ فيه ولا إسراع.

٢- يدرك ما يريد المتحدث العربي التعبير عنه من خلال النبر والتنغيم والإشارات الدلالية المختلفة.

٣- يميز بين الأصوات المتجاورة والمتشابهة عند نطقها.

٤- يقرأ اللغة العربية و يكتبها من اليمين إلى اليسار بسهولة.

٥- يربط بين الرموز المكتوبة والأصوات الدالة عليها و يتعرف الكلمات تعرفا سريعا عند اتصاله بنص عربي مكتوب.

٦- يستطيع تجريد الحروف العربية من كلماتها مدركا العلاقة بين رسم الحرف وصوته.

٧- يقرأ المواد المكتوبة باللغة العربية، والتي ألفت للجمهور العام غير المتخصص في ميادين معينة.

٨- يميز بين علامات الترقيم المختلفة مدركا وظيفة كل منهما سواء في أثناء القراءة الجهرية أو الكتابة.

٩- يستطيع التعبير الكتابي بوضوح في الموضوعات ذات الطابع العام غير المتخصص.

١٠- يلتقط الأفكار الرئيسية ويحدد المحور الذي يدور حوله النص مسموعا كان أو مقروءا.

١١- يستنتج معنى الكلمات الغريبة من السياق.

١٢- يميز بين الأفكار الرئيسية والثانوية في النص.

١٣- يعبر عن نفسه بطلاقة تنبئ عن توفر ثروة لفظية عربية.

١٤- يستخدم ألفاظاً ذات دلالات محددة مبتعدا عن العبارات الإنشائية.

١٥- ينتقي المفردات والتراكيب المناسبة للموضوع الذي يعبر عنه كتابة.

١٦- يستخدم الصيغ العربية السليمة عند التعبير عن نفسه بالشكل الذي يشعر المستمع أنه يفكر بالعربية و ليس من خلال لغة وسيطة.

ب- معرفة خصائص العربية:

١٧- يعرف العناصر الأساسية للنظام الصرفي والنحوي في اللغة العربية.

١٨- يطبق ما يعرفه من معلومات عن نظام اللغة العربية في مجال تعليمها لغير الناطقين بها.

١٩- يميز بين أنواع الخط العربي. [رقعة ونسخ .... الخ] مستخدما كلا منها بكفاءة.

٢٠- يعرف خصائص الكتابة العربية [المد، الشدة، التنوين اللام الشمسية واللام والقمرية، التاء]

٢١- يدرك العلاقة بين المعنى والقاعدة اللغوية و مدى تأثير تغيير التراكيب اللغوية في تغيير المعنى.

٢٢- يدرك ما في اللغة العربية من اختلافات بين نطق و كتابة بعض الحروف.

٢٣- يدرك الفروق الدقيقة بين المترادفات والمتضادات في الكلمات العربية.

٢٤- يعرف أهم القواميس والمعاجم العربية، أحادية أو ثنائية استخدامها بكفاءة.

٢٥- يعرف عددا كبيرا من المصادر اللغوية التي تشرح خصائص اللغة العربية.

٢٦- يزود الدارسين بأسماء بعض المراجع والمصادر المهمة التي تساعدهم على تثبيت المهارات اللغوية ويبين لهم كيفية الاستفادة من هذه المراجع.

ثانياً- التمكن المهني والثقافي:

أ- الاطلاع على تجارب تعليم العربية:

٢٧- يلم بالتجارب السابقة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية عامة، وتعليم اللغة العربية خاصة.

٢٨- يعرف الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية و تطبيقاتها في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٢٩- يتابع الجديد في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويظهر أثر هذه المتابعة في مناقشاته مع الدارسين وطريقة تدريسه للمهارات اللغوية المختلفة.

٣٠- يعرف أهم الاتجاهات الحديثة في الدراسات التقابلية و تطبيقاتها التربوية في مجال تعليم اللغة العربية.

٣١- يلم بأهم الاتجاهات الحديثة في دراسة الأخطاء الشائعة وتحليلها.

ب- الوعي بالثقافة العربية والإسلامية:

٣٢- يدرك الصلة بين اللغة العربية والظروف الجغرافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية المحيطة بالإنسان العربي.

٣٣- يذكر بعض الفترات الزمنية ذات الأحداث التاريخية الهامة في نمو اللغة العربية وتطورها.

٣٤- يذكر أهم الشخصيات ذات التأثير الكبير في بناء اللغة العربية و تطويرها.

٣٥- يعرف أسماء أشهر الكتاب والمفكرين العرب والمسلمين القدامى والمعاصرين وكذلك أعمالهم العلمية والأدبية.

٣٦- يعرف خصائص أهم نظم الحياة العربية و مكوناتها، مثل: - نظام العائلة، نظام التربية والتعليم، نظام التنشئة الاجتماعية، نظام التعامل الاقتصادي، النظم السياسية، نظام الإعلام والدعاية، نظم أخرى.

٣٧- يصف بكفاءة ما يتميز به سلوك الإنسان العربي في مواقف مختلفة مثل: المجاملات، الزواج والطلاق، الملبس، الاحتفالات بالأعياد..

٣٨- يعرف أهم التقاليد ومواطن التفاؤل والتشاؤم والمعتقدات في حياة الإنسان العربي.

٣٩- يعرف مواقف المدح والسخرية في الثقافة العربية والعبارات الشائعة الاستخدام فيها.

٤٠- يدرك الفرق بين أنماط الثقافة العربية الإسلامية وأنماط ثقافته القومية في مجالات: دور العقيدة في حياة الفرد والمجتمع، قيم التحية والمجاملات. المعاملات الاقتصادية. النظرة إلى السلطة، العلاقات الاجتماعية، أساليب اللهو وإزجاء الفراغ، قيم الطعام والشراب، دور المرأة في المجتمع.

ثالثاً- الجوانب النفسية والاجتماعية:

أ- الجوانب النفسية:

٤١- يدرك أوجه التشابه والاختلاف بين عمليات اكتساب اللغة الأولى واللغة الثانية.

٤٢- يعرف القوانين الأساسية لنظريات التعلم وطريقة استخدامها في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٤٣- يقف على أهم الحقائق المتصلة بالعمليات العقلية المسهمة في التعليم مثل الذكاء والانتباه والإدراك والتذكر، وغيرها.

٤٤- يستطيع أن يحدد دوافع الدارسين من تعلم اللغة العربية كلغة ثانية.

٤٥- يدرك أهمية تعرف اتجاهات الدارسين نحو تعلم اللغة العربية كلغة ثانية ويستطيع تحديدها.

٤٦- يحدد بدقة مظاهر الفروق الفردية بين الدارسين ويعمل على مواجهتها.

٤٧- يدرك المشكلات النفسية التي يواجهها الدارسون عند تعلم اللغة العربية ويساعدهم على حلها.

٤٨- يشجع الدارسين على طرح الأسئلة ويستجيب لها باهتمام ظاهر.

٤٩- يوجه الدارسين للإجابة بأنفسهم عن الأسئلة التي يطرحونها.

٥٠- يتبادل الآراء مع الدارسين مشجعا مبادآتهم واستجاباتهم لآرائه.

٥١- يستخدم بكفاءة عبارات المدح والثناء على الاستجابات الجيدة من الدارسين.

٥٢- يساعد الدارسين على الثقة بأنفسهم و تقوية الإحساس بتقبل الذات عندهم.

ب- الموقف التعليمي و مشكلاته:

٥٣- يستطيع أن يحلل الموقف الواحد إلى أجزاء مناسبة تمكن من فهمه و استيعاب المعلومات المتضمنة فيه.

٥٤- يستطيع السيطرة على الموقف التعليمي دون حاجة لاستخدام العنف.

٥٥- يستطيع مواجهة المواقف الطارئة في الفصل بكفاءة وحزم.

٥٦- يدرك مدى تأثير العوامل الخارجية على قدرة الدارسين على تعلم اللغة العربية، مثل: - خلفيتهم السابقة في اللغة.-الزمن المخصص لتعلم اللغة.-الوسائل والأدوات المتاحة. - أعمالهم ومهنهم.

٥٧- يساعد الدارسين على تعرف مشكلاتهم وتحديدها و اقتراح الحلول المناسبة لها.

٥٨- يستطيع توفير بدائل متنوعة لمعالجة القضايا والمشكلات التي تواجهه في هذا الفصل.

٥٩- يستثمر استجابات الدارسين للمواقف التعليمية المختلفة في الفصل بالشكل الذي يطور تدريسه في الحصة.

٦٠- توظيف ما يعرفه من بيانات خاصة بالدارسين بما يخدم الموقف التعليمي في الفصل.

ج- ضبط الفصل:

٦١- يحرص على أن يحترم الدارسون بعضهم البعض فلا يسمح بأن:

-يقاطع بعضهم بعضا في أثناء الإجابة.

- يسخر بعضهم من طريقة نطق الآخرين للأصوات، أو مستوى إجاباتهم عن الأسئلة. - يعبر بعضهم عن استهزائه بنمط ثقافي لدارس لآخر. -.يتكلم بعضهم في أثناء حديث المعلم مع واحد منهم.

٦٢- يجنب الحصة العوامل التي قد تؤدي إلى سلوك غير مرغوب من بعض الدارسين و يستأصل أسباب مثل هذا السلوك قبل أن يقع.

٦٣- يستطيع أن يعزوَ مشكلات ضبط الفصل إلى أسبابها الحقيقية.

٦٤- يحسن التصرف في المواقف التي تغضبه من بعض الدارسين كأن: -يقابل هذا التصرف بهدوء وعدم انفعال ظاهر. -لا يوقف النشاط التعليمي فجأة للتعبير عن غضبه. - ينبه الدارس مصدر هذا التصرف إلى خطئه بثبات. -يحول هذا التصرف ما أمكن إلى خبرة تربوية يستفيد الدارسون منها.

٦٥- يشترك مع الدارسين في علاج مشكلات ضبط الفصل و إعادة التنظيم الجيد للنشاط التعليمي فيه.

رابعاً- الاتجاهات والقيم.

أ- اتجاهات نحو الذات:

٦٦- يقدر ما لديه من خبرة في الميدان، ويعي مستوى إمكاناته الفنية ويستخدمها بكفاءة.

٦٧- يتقبل نقد الآخرين وتوجيهاتهم بسعة صدر واستعداد للتعبير وعدم التعصب لرأيه السابق.

٦٨- يتقبل آراء الآخرين و اقتراحاتهم لتطوير الجوانب العلمية التعليمية في الفصل.

٦٩- يناقش آراء الدارسين بثبات وثقة وعدم انفعال.

٧٠- يتقبل دعابات الدارسين ويشيع في الفصل جو المرح.

ب- اتجاهات نحو الدارسين :

٧١- يعرف أسماء الدارسين معبرا عن جو من الألفة بينه وبينهم عندما يناديهم.

٧٢- يقدر ما يمر بكل دارس من ظروف خاصة ويتصرف بهدوء إزاء كل حالة.

٧٣- يقدر قيمة العمل الجماعي ويساعد الدارسين على التعاون في الأنشطة المختلفة.

٧٤- يقدر الثقافات المختلفة للدارسين و يحترم ما لديهم من قيم وعادات ولو لم يكن مؤمنا بها.

٧٥- يحتفظ بسرية البيانات الخاصة بكل دارس سواء من حيث مستواه العلمي أو قدراته أو مشكلاته.

٧٦- يعرف المواطن التي يجوز فيها إفشاء البيانات الخاصة بالدارس، وكذلك الأشخاص الذين يجوز لهم معرفة هذه البيانات.

ج- اتجاهات نحو اللغة وثقافتها :

٧٧- يقدر الأثر الديني والحضاري للغة العربية في المجتمع العالمي المعاصر.

٧٨- يتجنب إصدار أحكام تعبر عن صعوبة اللغة العربية وتعلمها بالنسبة للغات الأخرى.

٧٩- يتجنب إصدار أحكام تقلل من شأن اللغة العربية وتعليمها بالنسبة للغات الأخرى.

٨٠- يدرك العلاقة بين اللغة العربية والثقافة الإسلامية، كما تتمثل في المفردات والتراكيب والمواقف والأنماط الثقافية.

٨١- يدرك العلاقة بين تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ونشر الثقافة الإسلامية بين الناس.

٨٢- يعبر عن تقديره للإنسان العربي، وتحريره من التأثر بما يشيعه الغرب عنه من نمطية ثقافية مختلفة.

د- اتجاهات نحو المهنة:

٨٣- يدرك قيمة ما يبذل من جهد في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين على اختلاف المستويات.

٨٤- يدرك أهمية التخطيط العلمي في إعداد منهج تعليم العربية كلغة ثانية.

٨٥- يقدر أهمية البحث والاطلاع حول مشكلات اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٨٦- يؤدي عمله بتحمس ظاهر وحرص على إفادة الدارسين.

٨٧- يحرص على أداء الواجبات والمهام المطلوبة في الفصل في مواعيدها.

٨٨- يتقبل القيام بالأعمال الإدارية والمكتبية المطلوبة مثل إعداد السجلات والتقارير ويستطيع أداءها بكفاءة.

أ- الأهداف التعليمية:

٨٩- يصوغ أهداف تعليم العربية كلغة ثانية بطريقة إجرائية تحدد بوضوح أنماط السلوك المرغوبة.

٩٠- يصوغ أهداف تعليم العربية كلغة ثانية بطريقة واقعية ومناسبة لمستوى الدارسين وقدراتهم وحاجاتهم.

٩١- يراعي عند صياغته أن تتناول مختلف المستويات المعرفية والوجدانية والحركية وألا تقتصر على الحد الأدنى منها.

٩٢- يرتب الأهداف في تنظيم منطقي يستطيع الدارس إدراكه.

٩٣- يساعد الدارسين على تحديد أهدافهم من تعلم اللغة العربية.

ب- المنهج الدراسي:

٩٤- يعرف الأسس العامة لبناء المنهج الدراسي.

٩٥- يلم بأهم أنواع تنظيمات المناهج.

٩٦- يعرف الملامح المميزة لعدد من نماذج إعداد مناهج تعليم العربية كلغة ثانية.

٩٧- يضع تصورا لخطة طويلة المدى و أخرى قصيرة المدى لتدريس العربية كلغة ثانية.

٩٨- يبرز أشكال العلاقة بين الأجزاء المختلفة للمنهج والربط بينهما لتكوين وحدة متكاملة.

٩٩- يصمم منهجا متكاملا لتعليم العربية كلغة ثانية مستخدما في ذلك أسلوب التعليم الإفرادي.

١٠٠- يلم ببعض أساليب تقويم المنهج وتعرف آثاره في الدارسين.

ج- الوحدات الدراسية:

١٠١- يعرف المصادر التي ينبغي الرجوع إليها عند إعداد وحدة دراسية.

١٠٢- يحدد بدقة الأهداف التي ينشد تحقيقها من إعداد وحدة دراسية لتعليم العربية كلغة ثانية.

١٠٣- يدرك العلاقة بين العناصر المختلفة للوحدة الدراسية والأسس التي ينبغي في ضوئها ترتيب هذه العناصر.

١٠٤- يعرف العناصر الأساسية والثانوية التي ينبغي أن تشمل عليها وحدة دراسية لتعليم العربية كلغة ثانية.

١٠٥- يضع تصورا لوحدات دراسية قصيرة وطويلة لتعليم بعض مهارات اللغة.

١٠٦- يستطيع تقويم وحدة دراسية، وتعرف آثارها على الدارسين.

د- المواد التعليمية:

١٠٧- يستطيع إعداد بعض المواد التعليمية الجيدة التي يستخدمها في الحصة لتدريس المهارات اللغوية المختلفة.

١٠٨- يستطيع إعداد مادة تعليمية مبسطة يمكن استخدامها في معمل اللغة.

١٠٩- يبسط المادة التعليمية التي يشتمل عليها الكتاب المقرر.

١١٠- يتدرج في عرض المادة العلمية من البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المعقد ومن المعروف إلى المجهول.

١١١- يقدم المادة التعليمية على فترات مناسبة في ضوء إدراكه لقدرات الدارسين وطاقتهم على الاستيعاب.

١١٢- ينظم بكفاءة العلاقة بين المواد التعليمية المختلفة في الفصل.

١١٣- يدرك الفروق الرئيسية بين طرق تعليم العربية كلغة أولى وتعليمها كلغة ثانية.

١١٤- يدرك الفرق بين تعليم العربية للتلاميذ من حيث الأهداف وطرق التدريس.

١١٥- يعرف الفروق الدقيقة بين طرق تدريس اللغات الأجنبية والظروف التي ينبغي أن تستخدم فيها كل واحدة منها.

١١٦- يتعرف على طريقة التدريس من خلال عرض خصائصها واتجاهاتها عليه.

١١٧- يستطيع تحضير درس تتوافر فيه خصائص الدرس الجيد لتعليم العربية كلغة ثانية.

١١٨- يساعد الدارسين على الربط بين خبراتهم السابقة في تعلم اللغة العربية وما يتلقونه من خبرات في الحصة.

١١٩- يستطيع التمهيد للدرس بطريقة جيدة.

١٢٠- يستخدم اللغة البسيطة بطريقة مناسبة، وفي المواقف التي يعز عليه فيها اللغة العربية.

وبالإضافة إلى العناصر التي مرت معنا حتى الآن والمرتبطة بالمنهج التعليمي، وتؤثر في غرس وتنمية مهارات الإبداع لدى ناشئتنا يأتي دور الكتاب المدرسي.

- الكتاب المدرسي:

هل يمكن إيجاد كتب تساعد على تنمية وغرس روح الإبداع لدى التلاميذ؟

نعم، ولكن بشروط، ومن هذه الشروط: الابتعاد عن الحشو [حشو المعلومات غير الأساسية، والخاطئة منها، والقديمة التي تجاوزتها المسيرة العلمية، والحقائق على الأرض، والإحصائيات المتجددة يوميا، والتي يطلب من التلاميذ حفظها دون ما فائدة فإذا ما ذكرت عرف السامع أنها قديمة وغير صالحة للتوظيف في مجالها، وقد تكون المعلومات في الكتاب صعبة، ، وعليه لماذا لا يشجع الكتاب بدل ذلك على مهارات البحث والاستقصاء من مصادر حديثة ومتعددة وموثقة ويقوم بها عدد من التلاميذ على شكل فريق، وبذلك نهيِّئ لتلاميذنا بيئة يتعلمون فيها بالممارسة وبجهدهم، فلا ينسون ما يتعلمونه، أخيرا

لنخرج الكتاب من السلبية التي تتجلى في أسئلة التدريبات ونجعلها تتحدى العقول، وبالطبع علينا أن نعتني بإخراج الكتاب وأمثلته وما يشتمل عليه من صور وخرائط ومسميات.[جمل، ١٩٩٠، ٦٠].

- أسلوب التقويم:

التقويم في وظائفه الجديدة ليس لبث القلق والخوف في نفوس التلاميذ وإنما أصبحت أبعاده كالتالي:

أ- البعد المعرفي: إذ يرى [ابن فاطمة، ١٩٩١، ١٦٦] أن هذا البعد «يقصد به المادة التعليمية المتصلة بالأشياء والأحداث سواء أكانت مجسمة أو مجردة» ويرى أن تقويم التحصيل الدراسي في مستوى المعرفة لا يمكن أن يتم إلا في إطار العمليات الذهنية التي صنفها المتخصصون في نماذج متعددة مثل نموذج جيلفورد [G i l f o r d] أو تصنيف بلوم [Bloom]. وفي هذه الوظائف تتحول عملية التقويم إلى وسيلة لتكوين الإبداع.

ب- البعد المهاري: وهو ما يرتبط بقياس [جميع مجالات الحذق المرتبطة بالمهارات العقلية، تطبيقية كانت أو غير تطبيقية والتي يدخل فيها أعضاء الجسم بشكل من الأشكال مثل المهارة في الرسم، وفي استعمال الآلات، والأجهزة، وينبغي أن تكون هذه المهارات محددة] [ابن فاطمة، ١٩٩١، ١٦٧]

ج- البعد الوجداني: والكلام لابن فاطمة حيث يسميها الاتجاهات وهي «ذات الأبعاد الأخلاقية والاجتماعية والانفعالية، واتجاهات ذهنية».

ولقد تغيرت وظائف التقويم لتصبح:

أ- وظيفة التوجيه لاختيار أقوم السبل وأفضلها لإنجاح العمل التربوي.

ب- وظيفة التعديل للتحسين من تمشي العملية التعليمية.

ج- وظيفة الإشهاد، أي إعطاء الشهادة. كارديني [Cardinet] في ابن فاطمة [ابن فاطمة ١٩٩١، ١٦٦]. وهكذا فالمفهوم الجديد للتقويم يبتعد في اختباراته عن أسئلة الحفظ التي تذخر بها امتحاناتنا الحالية، إذ وجد [[جمل، ١٩٩٨] في دراسته على مجتمع الإمارات

وتحليله أسئلة اختبارات في مادة اللغة العربية أن ٩٤٪ من الاختبارات، التي يعدها المعلمون في مدارس مدينة العين عام ١٩٩٨م هي من مستوى التذكر فقط، أما العمليات الذهنية العليا فتتمثل على استحياء شديد في تلك الاختبارات. ولقد حفلت الدراسة بمجموعة من التوصيات الهامة تدعو إلى إعادة النظر فيما يجري في غرفة الصف من عمليات ذهنية، وما تثيره الاختبارات من هذه العمليات إذ لا بد من أن تشتمل على المستويات العليا، حتى لا يكون الفاقد في تعليمنا مذهلا بل أكثر من ذلك.

- هيكل المدرسة [البناء المدرسي]:

تعددت الدراسات التي ترى في أن الإبداع له مستلزماته المادية والمعنوية، ورسموا البناء المدرسي الذي يحتضن بيئة الإبداع، ففي هذه المدرسة إلى جانب قاعات الدروس، ما يسمى القاعات الذكية التي تحتوي على مجموعة من الأدوات التعليمية الإلكترونية منها واليدوية، تتيح للتلاميذ استعمالها بمرونة، كذلك مركزا لمصادر المعلومات [كتب وبرامج، ومجلات علمية، ومايكروفيش، وبرامج حاسوبية للتعلم الذاتي، واشتراك في الشبكات العلمية من مصادرها، إلى جانب المختبرات العلمية التي تنمي اتجاهات البحث العلمي لدى التلاميذ.

ومدرسة الإبداع تختلف في صفوفها عن المألوف في ترتيب مقاعد التلاميذ، ستكون المقاعد على شكل مربع ناقص ضلع، لممارسة التعلم التعاوني وتفعيل الحوار والمناقشات، وهذه المقاعد مصممة بحيث يستطيع التلاميذ تحريكها وفق الحاجة وطرق التدريس، فهي دائرية أحيانا، وعلى ما تقتضيه جلسة الندوة أحيانا أخرى، وليس من المتوقع إذا أردنا أن ننشط وننمي روح الإبداع لدى تلامذتنا أن نجعل الصف مكتظا بالتلاميذ، فلا بد من ألا يتجاوز عددهم ٢٠ تلميذا، وهذا بالطبع يساعد المعلم على القيام بمهماته التي حددتها برامج تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ. مدرسة الإبداع فيها مرسم ومسرح وحدائق وأحواض سمك، وصور وخرائط ومجسمات لأشياء عديدة ومتنوعة.

وأخيرا لندع هامشا من الحرية للمعلم، يستطيع فيه التحرر من الكم الذي ينجزه اليوم على حساب الإتقان، وعلى حساب تركيزه على التذكر وإلغاء القدرات العقلية الأخرى، ولنبعد الإدارة التسلطية التي تشكل عقبة في المضي بأي مشروع يهدف إلى تنمية روح

الإبداع في المدرسة، ولتصغ الإدارات التربوية إلى ما يدعم إنجاح وتحقيق البرامج الطموحة، ولنبعد الجهاز التعليمي عن الورقيات التي لا طائل منها إلا شغل وقت المعلم بما ينعكس سلبا على أدواره التعليمية.

. هل من أخطاء في التفكير؟

أخطاء التفكير كثيرة، منها :

- إساءة التعميم أو التسرع في الاستنتاج.
- تدخل الهوى في الحكم [أو تدخل العواطف].
- عدم التفرقة بين النص وتفسير النص.
- الخطأ في استعمال التفكير النظري.
- الاعتماد على مصادر غير صحيحة لاستقاء المعلومات منها.
- المبالغة في التبسيط.
- تحويل التقدير إلى التقديس.مما يحجب الرؤية.
- أخطاء المقارنة بين الأفكار، والأشخاص، والأشياء...
- تناقض الموازين [أو ازدواجية المعايير].
- الخطأ في استعمال اللغة.

نتائج معالجة الموضوعات السابقة :

١- يرى الكاتب أن الإبداع هو الوجه المضيء للإنجاز الأكاديمي، وأن حاصل الذكاء لدى المتعلمين لا يمكن أن يتنبأ بحياة حقيقية مبدعة لديهم، لذلك لابد أن يتدربوا من خلال المنهج على تنمية القدرات الإبداعية.

٢- ولتحقيق ذلك لابد من معلم معدّ لتحمل عبء تطبيق هذا التوجه؛ لتمرير هذه القدرات، وكتاب ينميها عبر أنشطته، وأساليب تقويم تسعى إلى قياسها وتعمل من خلال تحليل النتائج على تحسينها عبر مدخلات وعمليات التدريس.

٣- الإقلاع نهائيا عن التلقين في التدريس وعن فلسفة العقول الحافظة للمعلومات، وتفعيل طرائق التدريس التي تنمي قدرات التفكير العليا منها، وبث الثقة بالمتعلم، وإفساح المجال لقدراته الكامنة.

٤- هجر نماذج المدرسة المقيدة، والانطلاق إلى مدرسة مفتوحة على الحياة، وعلى التفكير، والتي توفر إدارة وإداريين غير متسلطين، وهدفهم تنمية عقول الناشئة، وإكسابهم آليات العلم الذاتي وقدرات حل المشكلات، واتجاهات الانضباط والتنظيم الذاتي، وتهيئ لهم مناخات الإبداع بتوفير المخابر وقاعات الرسم والنحت، والمسرح المدرسي، والإذاعة وقاعات الحاسوب، وشبكة الإنترنت، وغيرها من فضاءات اكتشاف وتنمية الإبداع.

نخلص إلى القول إن نظم التعليم في البلاد العربية تعمل إلى حد كبير من خلال الذاكرة أي لا تتوجه إلى القوة الفكرية المبدعة، وإنما إلى القوة الحافظة؛ لأنها تستند في جملتها على مبدأ أنه لابد أن يكون لكل سؤال جواب، وهذا الجواب إما صادق أو كاذب، وليس على التلميذ إلا أن يقول: إن هذه الإجابة صادقة أو كاذبة، وتأتي الاختبارات للتأكد من معرفة التلميذ للإجابة التي ينظر إليها على أنها يقينية، ومن ثم ليس من حق التلميذ التشكك فيما يقدم إليه من معرفة، ومن الخطر في هذا الأمر أن مثل هذا الأسلوب ينسحب على سلوك التلميذ نفسه، فليس أمامه إلا أن يفعل أو يترك ما تم تحديده له من قبل دون أن تكون له حرية المناقشة أو الاختيار، أو إدراك علاقات جديدة غير تلك العلاقات القائمة بين ما أعطي له على أنه اليقين.

وهذا معناه أننا بحاجة إلى نظم تعليمية تقوم على الإبداع لا على التلقين والتذكر إذا كنا نعمل من أجل المستقبل وتغيير الواقع حتى نصبح فاعلين كشعوب ولسنا متلقين سلبيين فقط.

على المعلمين أن يكونوا يقظين فيما يتعلق بحقائق عديدة أبرزها حقيقتان.

إحداهما هي أنه من الصعب جدا تربية تلاميذ غير مهتمين.

والثانية هي أنه دون توافر بعض الشروط المحببة فإنه من الصعب تربية جيدة حتى وإن كانوا مهتمين بالأمر.

أما الشروط فهي [ماثيوليبان ١٩٩٨]: ١- تعليم كفؤ، ٢- منهاج واف بالغرض، ٣-تكوين مجتمع تَقَصٍ.

وعلى المعلم أن يتساءل اليوم عن علاقة نشاط التفكير الإبداعي بتحقيق أهداف التعليم، وعلاقة هذا النشاط بمضمون المناهج التي يدرسها، وليجرب ويخبرنا أو يخبر نفسه وزملاءه عن نتائج ممارسته هذا التوجه، وقتها سيكون الجميع مطمئنا أن شيئا ما له معنى يجري في المدرسة.

وأخيرا يمكننا القول:

-إن التعليم المحافظ لم يعد كافياً. وأصبح التجدد مطلباً حيوياً لدخول الألفية الثالثة.

-من أساليب تنمية القدرات الإبداعية من خلال المناهج جعل الإبداع غاية المواد الدراسية بشرط أن تعتمد الطرائق على مداخل إبداعية، وكذلك صوغ الأهداف بشكل يؤدي إلى تفعيل الإبداع لدى أذهان المتعلمين.

-المناهج في إطار عملها للتفكير الإبداعي يجب أن تواكب العصر وتطوره العلمي والتقني.

-إن العوامل التي تساعد على الإبداع: التركيز على علوم الحاضر والمستقبل، والتعامل مع مهارات التفكير العليا، والتوظيف الأمثل لطاقات كل من المعلمين والمتعلمين.

-إن نفور بعض المعلمين من فكرة الإبداع يضيف فرصاً كثيرة لنمو أفكار التلاميذ الإبداعية إن وجدت.

-لابد من تقديم عدد كبير من الأنشطة واستخدام أساليب تقويم متنوعة وإتاحة الفرص أمام التلاميذ للنمو وشروط أخرى كثيرة.

- من طرائق تنمية الإبداع التدريسية أسلوب التعلم الاكتشافي، والتعلم التعاوني، وحل المشكلات، والمناقشة.

(١) عبدالمجيد نشواتي: علم النفس التربوي، بيروت. مؤسسة الرسالة، ١٩٨٦.

(٢)حسين محمد حسنين: أساليب العصف الذهني، دار مجدلاوي، عمان، ٢٠٠٢م، ص ١١.

الفصل السادس

دور المنهج في النمو الإبداعي

من خلال تخطيط هادف للتعليم (في مرحلة الطفولة)

الطبيعة الإنسانية صرح من الطاقات الكامنة التي تتجه نحو النمو الإيجابي، وإن هذه الطاقات الكامنة قاسم مشترك بين الناس جميعا، وإنها تبدو واضحة في إمكانية الإنسان على الإبداع، فالإبداع خاصية مشتركة كامنة فينا. نولد ونحن مزودون بها، فمن الطبيعي أن تنبت الأشجار أوراقها، وأن تحلق الطيور، وأن يبدع الإنسان.

مقدمة:

الاقتراب من الأطفال، والتعرف على خبراتهم اليانعة، واللعب معهم، وقضاء ساعات إلى قربهم يفسح المجال أمام اكتشاف إبداعاتهم، ومن ثم رعايتها. بالطبع توجد لدى المتخصصين معايير للإبداع قد تزيد، أو تنقص باختلاف النظرة. ويصدق هذا بصورة خاصة على صغار الأطفال. ولسوء الحظ، توجد خطورة على قدراتهم الإبداعية اليانعة من خلال الضغط المتزايد ليكون أداؤهم طبقا لتوقعات الكبار.

وسنتناول في هذا الفصل الإبداع لدى الأطفال، والإبداع بشيء من التفصيل.

*** هل من ضرورة للتعليم في الطفولة المبكرة ؟ : [مرحلة ما قبل المدرسة]**

نعم، لا بد من توفير معرفة في غاية الأهمية لنا جميعا، ذلك حتى نتطابق مع التزامنا في أن تربية أطفال اليوم، تعدّ ضمانا لنا، ولأوطاننا في المستقبل.وسنسعى هنا لتزويد كل مهتم بهذه الفئة – وما أكثرهم. بالبرامج الثرة، والداعمة لنمو أطفالنا الصغار.إن هذه المعلومات والبرامج تنشط الخبرات الجيدة، وهي تسهم بشكل فعّال في مساعدة الأطفال لأن يصبحوا أفرادا مسؤولين يدعمون ذواتهم، ومن حولهم، وكذلك أوطانهم التي تنتظر منهم الكثير.

سنقدم أمثلة واقعية جرى تجريبها، وآتت أكلها في مجال تربية الأطفال فمربية طفل ما قبل المدرسة لا بد لها من التواصل مع الوالدين، وهناك أدوار في هذا الإطار لكل فرد من أفراد الأسرة.

إن مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة حساسة للغاية؛ لأنها مرحلة التنمية السوية للطفل الذي سيصبح يافعا ثم رجلا، أو امرأة، له دوره في محيطه.

إن مسؤوليات جساما تقع على عاتق الأسرة، والمجتمع في مسألة تعليم الأطفال بخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة التي تهيئ وتعد الطفل نفسيا، وعقليا، واجتماعيا للولوج في التعليم النظامي.

إنه من الطبيعي أن يهيأ تعليم للطفل قبل دخوله المدرسة، لما لهذا النوع من التعليم من أثر في تنمية الطفل اجتماعياً، ونفسياً، وذهنياً، وفي شخصيته فيما بعد عندما يصبح راشدا.

قد يكون هذا التعلم ذا مردود إيجابي إذا ما تعهدنا تنمية مهارات الطفل بشكل علمي قويم، مما سيرشحه لأن يكون عنصرا فاعلا، مبدعا في مستقبل الأيام يفيد منه الوطن، وإذا لم نتولاه بالرعاية والتربية، اكتسب سلوكيات سلبية، وقد يصبح متقوقعا حول الذات أو عدوانيا، أو منحرفا، فيكون عبئاً على أهله ومجتمعه ووطنه.

تبدأ مرحلة الطفولة المبكرة حسب رأي بعض المتخصصين من المراحل الأخيرة لفترة الرضاعة أي في النصف الثاني للسنة الثانية من العمر، وتنتهي بعمر خمس سنوات، حيث يمكن للأطفال حينها أن يدخلوا الحضانة.أو مدارس اللعب، ويطلق على هذه الفترة [سنوات الحضانة المدرسية] أو [ما قبل مرحلة المدرسة]، ويطلق على الشهور القليلة الأولى للطفولة أيضا اسم [فترة الحبو - الزحف] لأسباب واضحة.

وهذه السنوات حاسمة حيث يفترض أن مرحلة ما قبل المدرسة قد تكون الأهم في حياة الفرد، لأنها تؤسس فيما بعد البناء السلوكي المركب، إن الطفل خلال هذه السنوات ينمي قدرته على التفكير، ويصبح أقل اعتمادا على الأفعال الحسية الحركية في توجيه سلوكه، وفي هذه الفترة يتحول الطفل إلى كائن يعتمد على الفعل، ويستخدم البناء الفكري.(عن روبرت واطسون وهنري كلاي ليندجرين، ترجمة داليا عزت مؤمن، مطبعة مدبولي، القاهرة ٢٠٠٤، ص٣١٩.

بيئة الإبداع:

في تعريفنا السابق للإبداع، تناولنا بعض السمات المُميزّة للعملية الإبداعية. ولابد أن تتيح بيئة الطفولة المبكرة هذه السمات، وتشجعها، وترفع من شأنها. ومع ذلك، فمثل هذه البيئة لا تقف عند حد التزويد بالمواد اللازمة للتعبير الفني. فالبيئة الإبداعية لا تقف عند مجرد الترتيب الفيزيقي، بل يتخللها الاتجاه نحو الانفتاح، والتقبل، والتشجيع. وسوف نتناول هذين الجانبين: الاتجاهات الحافزة على الإبداع والمؤشرات الفيزيقية لمثل تلك البيئة.

رعاية المبدعين الصغار:

كما مر معنا، يرتبط الإبداع بالمرونة، والتفكير التباعدي، والانفتاح على الأفكار الجديدة. ويجهد عقل صغار الأطفال نحو خلق الإحساس بعالمهم بتنظيم المعلومات وإدخالها. وإذا أصبحت المفاهيم الجديدة مألوفة لهم ومُتمكّنين منها، تكون أمامهم الحرية لاستخدامها بمختلف الطرق. وإذا لم نستخدم ما تعلمناه إلاَّ بطريقة واحدة، فسيتم تناولنا للأمور بالمحدودية والجمود. إن التفكير المرن، أو الإبداعي هو تهيؤ ذهني يمكن أن يشجعه المناخ المنفتح في الفصل. وتحفز البيئة الإبداعية على خلق تصورات، واستجابات جديدة للعالم.

لا يحدث الإبداع من تلقاء نفسه. وهنا يبرز دور المعلم بشكل أساسي في تقوية الإبداع من خلال التزويد بالمواد المختلفة، وتشجيع الاستخدام التخيلي لها. وعندما يُسمح للأطفال بالتعبير الإبداعي، فكل طفل ستكون مخرجاته مختلفة. وتقبل المعلم لكل عمل للأطفال، واستجاباتهم المتفردة يُعطيهم الفرصة لتعلم أن الناس يشعرون، ويفكرون على نحوٍ مختلف وهذا صحيح وذو قيمة.

إلاَّ أن الإبداع لا ينتج عنه دائماً شيء أو حصيلة ما، رغم أننا نميل تقليدياً إلى التفكير في اللوحة، أو القصة، على أنه حصيلة إبداعية. ولكن العملية التي يتم بها الإبداع لا تقل أهمية عن الحصيلة بالنسبة للأطفال الصغار. ففي تلك العملية يمكن للطفل أن:

- يُجرِّب .... [«ماذا عسى أن يحدث إذا وضعت هذه العلبة على قمة هذين البرجين؟»]

- الاستمتاع بالخبرة الحسية ....[«إن تلمس اللعبة بين أصابعي يُشعرني بالبهجة»]

- تجديد الخبرة [«سأقول للطفل الرضيع إن عليه الذهاب للفراش لأن الكبار يقولون ذلك دائماً لي»]

- العمل بلا خوف [«سأكون الطبيب، وستكون دميتي الطفل الرضيع الجريح!»]

وعندما ينضج الأطفال، أي عند تحسُّن مهاراتهم الحركية والإدراكية ويمكنهم التخطيط لما يفعلون، فإن جهودهم الإبداعية تنتج عنها نتائج مفيدة. إلاَّ أن أطفال ما قبل المدرسة الأصغر سناً ينهمكون أكثر في عملية الخبرات الإبداعية. فبالنسبة لأبناء العام الأول، والثاني، والثالث، والرابع من العمر، فإن الناتج النهائي هو مسألة ثانوية عادة مقارنةً بالاستمتاع بأداء النشاط.

يكون دور المعلم هو دعم الإبداع وذلك بتشجيعه الأطفال على حل المشكلات. فبمساعدة الأطفال على التفكير من خلال بدائل مختلفة وإيجاد حلول مختلفة، يساعد المعلم بذلك قدرات المتعلمين الإبداعية. إن المعلم ميسّر أكثر منه مقدما للحلول والإجابات. ويتضمن التفكير التباعدي فرصة التقدم في اتجاهات مختلفة واستكشاف مختلف الاستراتيجيات. إن تقبل المعلم لمقترحات الأطفال واستعداده لمحاولة تنفيذها يوحي للأطفال بأنهم قادرون على تقديم أفكار قيّمة.

وثمة طريقة أخرى لتقبل عمل الأطفال الإبداعي وتشجيعه تتمثل في الاعتراف غير المُنتقد. إن الثناء الطيب كقولنا : ["أنا مرتاح ومعجب بالرسمة التي رسمتها"] يمكن أن يعوق الإبداع لأنه يفرض حكماً قيمياً، أو يصبح عديم الجدوى إذا تكرر لكل طفل. وبدلاً من التقييم يمكن أن يُبدي المعلم تعليقه على العملية نفسها ["لقد قمت بلصق االأوراق الملونة أولاً، ثم قمت بلصق الدوائر التي فوقها"]؛ أو إنك استطعت إدراك العمل على أنه يؤدي في النهاية إلى لوحة ["أنت في الحقيقة عملت بجد في هذا الموضوع !"] أو يعلق على جودة تصميمه ["لقد استخدمت الكثير من الدوائر الكبيرة!"].

إن ترك الوقت الكافي أمام الأطفال للانغماس في النشاط هو توفير للمناخ المناسب للإبداع، وهم بحاجة إلى وقتٍ متسع خلال اليوم يمكنهم فيه استكشاف أفكارهم ومحاولة تجريبها. وعندما يكون الوقت قصيراً والنشاط من اختيار الكبار للطفل، فإن الأطفال لا

يميلون إلى الانخراط في النشاط كثيراً [وهكذا يفقدون الفرص للانهماك في نشاطٍ إبداعي. وقد يستمر الأطفال في استقصاء المشروع الإبداعي لفترة من الزمن].

البيئة الفيزيقية التي تشجع على الإبداع:

الفضاء الفيزيقي يشجع على الإبداع من خلال إيجاد وتوفير المواد ذات النهايات المفتوحة وتسهيل الوصول إليها، وهي المواد التي لها استخدامات مختلفة. وحينما يواجه الأطفال بمواد لها استخدامات متعددة، تتاح أمامهم الخيارات عن كيفية استخدام هذه المواد وتلزمهم باستخدام خيالهم لأنها لا تجبرهم على إنتاج واحد. علاوة على ذلك، فكل وقت متتابع يستخدمون فيه هذه المواد فإن ذلك يزيد من قدرتهم على استخدامها بطريقة متفردة. وفي الواقع، لا يحتاج الأطفال إلى نشاط فني مختلف كل يوم. وعندما نمدهم بمجموعة مختلفة كل يوم من المواد المحدودة، لا يكون أمام الأطفال فرصة أبداً لاستكشافها بعمق أو تجريب المواد الأساسية الشائعة.

إن برنامج الطفولة لتنمية الإبداع تتوافر فيه موادّ ذات نهايات مفتوحة. والأمثلة على ذلك تشتمل مجموعة متنوعة من المواد الفنية والأشغال اليدوية والمكعبات والمواد الحسية والدُّمى ودُمى الشخصيات الدرامية والأدوات الموسيقية والتجهيزات متعددة الاستخدام؛ وقد أوضحت إحدى الدراسات أنه بتقديم مجموعة كبيرة من المواد الفنية يستطيع الأطفال الاختيار من بينها بدلاً من تزويدهم بمواد محدودة بموضوع واحد فقط، يكون عمل الأطفال الفني أكثر إبداعاً بشهادة مجموعة من الفنانين المُحكَّمين .[Amabile & Gitomer, 1984] إن المواد التي لها استخدامات واحدة - مثل المتاهات - ليست هامة-بل هي تلبي متطلبات ارتقائية مختلفة ولكن ليست مناسبة على وجه التحديد للنمو الإبداعي.

إن للحجرة وترتيبها فضاءاتها ما يساعد على تنمية الإبداع. إذ من الواضح أن زوايا الفصل المدرسي المنظمة تسمح للأطفال أن يعرفوا أين يمكنهم ممارسة أنشطة إبداعية مختلفة، فمثلاً يعرفون أين يمكنهم أن يمارسوا البناء بواسطة المكعبات أو الصلصال أو الطين. وأجواء الفصل المدرسي يجب أن يُنَظَّم بحيث لا يسمح بمقاطعة تتابع الانشغال بالنشاط.

والانتقال بحرية من نشاط لآخر. وعندما تُنظَّم المواد بحيث يمكن رؤيتها من على أرفف في متناول اليد، فإن الأطفال يعرفون ما هو المتاح لاستخدامهم الذاتي الحر. ولابد

من عَرْض هذه المواد بصورة جذابة ومُرَّتبة حتى يستطيع الأطفال رؤية التوليفات الجديدة الممكنة التي يحاولون تجريبها. ومثل هذا العرض المُنظَّم يوحي كذلك باحترام المواد المعروضة، وبالمثل، يجب أن يتوافر مكان آمن لتخزين وعرض المنجزات والمواد التي تم الانتهاء من تنفيذها، وكل ذلك يوحي للأطفال بأن أعمالهم الإبداعية محترمة وذات قيمة وليست مهملة.

بالمقابل توجد نماذج لتحطيم الإبداع، ولكن لها علاجها :

في الأحاديث العادية التي تدور بين أفراد الأسرة الواحدة أو في المدرسة مع الطفل، ولا تلقى لها أي انتباه، وهذه بالطبع عوامل تحطم الإبداع ووأد جذوته.ومثل هذه هي التي تدمر الإبداع: قولك لتلميذك أو ابنك:

- من أين لك بهذه الأفكار السخيفة؟ صححها بقولك: هذه فكرة مثيرة.

وقولك له: لا تسأل مثل هذه الأسئلة الغبية؟

قل له: أخبرني عنها أو اشرحها لي.

لا تقل:

- ألا يمكن لك أن تعمل عملا صحيحا ولو لمرة واحدة؟، قل له: كيف توصلت إلى هذه النتيجة؟

- إنها ليست سهلة كما تتخيلها ! والصحيح هو ما تقرره لنفسك شيء جميل بالنسبة لي.

- لماذا لا تستخدم عقلك؟ وعكسها حاول عملها بنفسك أولا وإذا احتجت إلى مساعدة فأنا جاهز لمساعدتك.

- كم مرة يجب أن أخبرك لتعمل !! والعكس: هذا سؤال جيد.

- لا يوجد أحد يفكر ويعمل بهذه الطريقة ! والعكس أنا متأكد أنك تستطيع أن تعملها بإتقان.

- لماذا لا تفكر قبل أن تتكلم؟ والصحيح هو: هل فكرت في بدائل أخرى؟

- وفي كتاب تعليم التفكير لإبراهيم أحمد مسلم الحارثي (٢٠٠١) أمثلة كثيرة تخدم هذا السياق.

لماذا يعيش الناس في بيوت فقيرة وغير صحية؟ هذا ما طرحه فيلم عرض على الأطفال:

في كل يوم خميس كان معلمنا يعرض علينا فيلما لشارلي شابلن، لكنه في مرة عرض علينا فيلما هنديا (ربما على ما أذكر كان بعنوان: من أجل أبنائي)، وبعد مشاهدة الفيلم حثنا على توجيه أسئلة عما شاهدناه.

واتجه التلاميذ بأسئلتهم الحائرة إلى مُعلمهم. مَنْ هؤلاء الناس الجائعون؟ هل بإمكانهم إيجاد طعام من أي مكان آخر غير البقايا التي كانوا يلتقطونها من المارة؟ وأين يذهبون مساء؟ وماذا يحدث عندما يكون الطقس بارداً أو مطيراً؟ وكيف يقضون حاجاتهم بدون دورة مياه؟ وكيف وأين يغتسلون؟ وفوق هذا وذاك، أراد الأطفال معرفة لماذا يكون هؤلاء الناس بلا مسكن؟. كيف يمكن أن يحدث هذا؟ بالنسبة لهذه المجموعة من الأطفال المتدفقين حماساً، كان التعرض لفكرة التشرد مرعباً وغير قابل للفهم.

ولكن الأطفال لمسوا جيداً حاجات المشردين الذين رأوهم رأي العين من خلال الفيلم. وبصورة تلقائية، قرروا أن يطرحوا مشروعا خيريا لهولاء الناس الذين يعيشون في العراء.

إن التعاطف والاهتمام والمسئولية والرعاية كلها صفات بدأت تظهر للوجود في هذه السن الصغيرة. وبإمكان الكبار ذوي الحساسية المساعدة في إتاحة البيئة التي تُسهم في بروز مثل هذه الصفات والاتجاهات.

تذكر أيها المربي أن الإبداع غير التفوق: [هذه ليست نصائح عابرة]

الإبداع والتفكير يرتبطان معا، أما التفكير الإبداعي فيتطلب ذكاء أعلى من التفكير الناقد.ولقد أثبتت الدراسات بالنسبة للعلاقة بين التفوق الدراسي، والإبداع حيث، وجدت هذه الدراسات وجود تناقض في العلاقة بينهما.

وتقدم الدراسة حقائق غريبة حيث إن أكثر المتفوقين تحصيلا كانوا من الذكور، ومعظم المبدعين كانوا من الإناث.كما أن فئة المبدعين حصلت على معدلات متدنية في الاختبارات النهائية، بينما نجد فئة المتفوقين دراسيا حصلت على معدلات عالية.

وفي المستوى الاجتماعي كشفت الدراسة أن المتفوقين دراسيا يجدون صعوبة في التكيف الاجتماعي وفي تكوين الأصدقاء، بينما نجد فئة المبدعين كانت أكثر أصدقاء وشعبية.

وأما في نتائج اختبارات الذكاء فقد تساوى الجميع تقريبا.

الرسم والموسيقى يحفزان الإبداع. فبالإضافة إلى أنهما يُقوّيان الإبداع، فهما يحفزان كذلك على المعرفة والتنشئة الاجتماعية واللغة والطلاقة والتحرر الانفعالي (أي التخلص من الانفعالات الشديدة) والاستثارة الحسية والنمو العضلي. وبالمثل، يمكن للحركة خارج المنزل والأنشطة التي تستهدف المعالجة اليدوية يمكن أن تكون إبداعية الطابع). علينا أن نتذكر دائما أن أنشطة الطفولة المبكرة الجيدة تخدم أغراضاً عديدة وتُلبّي كثيراً من الحاجات، وفوق كل هذا تُسهم في نمو الطفل ككل جسميا وإدراكيا، واجتماعيا.

تهيئة المجال أمام الأطفال لممارسة أنواع من الفنون:

رقصة أو رواية أو قصيدة شعر. ويشير الفن في العادة إلى العملية الإبداعية كما تتمثل في الرسوم ذات البُعدين ورسوم الأبعاد الثلاثة باستخدام الصلصال أو اللعب بالعجين أو نحت التماثيل.

والرسم والأشغال والأعمال اليدوية تمثل البدايات الأولى. فالأطفال ينجذبون إلى الأنشطة الفنية، حيث يمكنهم التعبير عن أنفسهم بصورة غير لفظية. ويجدون الخبرات الحسية المُرْضية، والتجريب بمواد متنوعة ومختلفة، والعمل بطريقة حرة لا تتعرض للكف أو المنع مثل كثير من الجوانب الأخرى في حياتهم.

تفسير تطور الفن لدى الأطفال:

قد يقوم طفل عمره أربعة أعوام، يُمسك بالطباشير أو أقلام الشْمع بيده يرسم منزلاً له باب ونوافذ وفتحة المدخنة؛ وبجواره شجرة لها أغصان مجعدة خضراء وجذع بني اللون، وشخص يقف أمام المنزل، له رجلان يرتفعان قليلاً عن مستوى الأرض ورأسه يصل إلى فتحة المدخنة. كيف تمكنً هذا الطفل من رسم هذه اللوحة؟ ماذا تعني اللوحة؟ أين تعلم هذه المهارات حيث لم ير أحداً يرسم أمامه من قبل؟ كيف تمكّن من ترجمة خيال [صورة]

المنزل والشجرة والشخص إلى لوحة مرئية؟ لقد اقترح عدد من النظريات للإجابة على مثل هذه الأسئلة وفسَّرت كيفية تطور الفن لدى الأطفال..

التفسير وفق نظرية التحليل النفسي: ترى هذه النظرية أن فن الأطفال يبرز من الجانب الوجداني ويعكس ما يشعرون به. والفن هو تعبير عن اللاشعور ويمكن تفسيره بحيث يعطي استبصاراً بشخصية الطفل أو حالته الانفعالية. واستخدام اللون والخطوط والحجم والشكل والمساحة وكذلك تشابك الفن، كل ذلك يوصل معنى يمكن أن يقرأه المحلل النفسي. ورغم أن بعض الباحثين وجدوا تأييداً للربط بين الفن والحالة الانفعالية، لم يجد باحثون آخرون إلا علاقة ضئيلة بينهما. وينبع عدد من الأنشطة الشائعة في الطفولة المبكرة من نظرية التحليل النفسي، وخاصة استخدام أصابع الرسم والطباشير وأقلام الشمع وزخرفة الجدران بالرسم الحر. وتسمح مثل هذه الأنشطة للأطفال لإطلاق انفعالهم والتعبير عن أنفسهم بحرية.

أما ما تذهب إليه النظرية الإدراكية: ترى هذه النظرية أن الأطفال يرسمون ما يرونه. فالمشروعات البصرية هي تصوُّر لشيء حقيقي على الشبكية، بينما الإدراك هو إعادة بناء وتفسير للصورة يقوم على عوامل مثل الخبرة السابقة والشخصية والبناء العصبي [Schirrmacher, 1990]. وجزء من العملية الإدراكية يتضمن ترجمة الشيء ثلاثي البعد إلى رسم ذي بُعدين اثنين، وهو تحدي للكبار أن يتركوا صغار الأطفال وشأنهم. وتوحي النظرية الإدراكية بأن الرسم يتركز على ما يدركه الطفل على أنه أبرز ملامح الشيء لأن عينيه تريان أكثر مما يمكن أن نتخيله. وقد أدت التطبيقات العملية لهذه النظرية إلى بناء برامج فنية وظيفية تستهدف مساعدة الأطفال على التركيز في التفاصيل وتحسين تمييزهم البصري.

النظريات المعرفية: تفترض هذه النظريات أن الأطفال يرسمون ما يعرفونه. وكلما ازدادت ألفة الطفل بالمفهوم أو الشيء، كان الرسم أكثر إتقاناً وتفصيلاً. ولدى الأطفال الكبار عدد أكبر من الخبرات ووقت أطول لابتكار مفاهيم دقيقة، ولذلك تجد معنى لأعمالهم في الرسم.

وقد ناقش بياجيه نشوء وارتقاء رسوم الأطفال في ضوء تطور مفهوم المساحة [Cox, 1986]. ففي مرحلة الشخبطة [الرسم بلا دقة أو نظام] بين الثانية والرابعة من العمر، يُجرِّب الطفل بعلامات على الورقة. وعندما يدرك الطفل أن هذه العلامات يمكن أن تمثل أشياء

حقيقية، يبدأ الطفل في إعطائها معنى. وقد أخبرنا كوكس كيف أن ابنته رسمت شكلاً ومن ثم – ويا للدهشة – ادَّعت أنه طائر، مُلاحظةً أنه في حاجة إلى عين وأضافت نقطة لتمثل العين. وفي الحقيقة، توضح البحوث الحديثة أنه حتى شخبطة صغار الأطفال التي تبدو عشوائية يمكن أن تكون تمثيلات [يمكن إدراكها] للأشياء. وقد ذكر وينر Winner [1986] كيف أن طفلاً عمره سنة ونصف السنة استخدم قلماً وبدأ يجري به على ورقة، تاركاً خطوطاً، ثم وصف كيف أن الكعكة تقفز.

وفي المرحلة ما قبل التخطيطية: التي تأتي لاحقاً ما بين سن الرابعة إلى السابعة تقريباً، يفعل الطفل فيها ما يمليه عليه عقله. ومن هنا تكون بداية الصورة، ولكن الناتج الفعلي لا يكون دقيقاً، ولكنه تمثيل فج للشيء الحقيقي. ويظل الطفل هكذا إلى أن تأتي المرحلة التخطيطية، وفيها تصبح تمثيلات الطفل أكثر واقعية ودقة. ويرتبط فن الأطفال كذلك بمفهوم بياجيه عن دوام الشيء أي إدراك أن وجود الأشياء دائم حتى لو كانت خارج نطاق الرؤية. وبعبارة أخرى، يمكن للطفل أن يخلق صورة عقلية للشيء، وهذا أمر ضروري لتمثُّل الشيء عند رسمه.

النظريات الارتقائية: ترى هذه النظريات أن قدرة الأطفال على الفن تتطور طبيعياً من خلال سلسلة من المراحل العامة وأن تدخُّل الكبار أو التوجيه بالتعليم يمكن أن يكون له في الواقع تأثير عكسي على هذا التطور. يتمثل دور المعلم في خلق البيئة الآمنة وإتاحة مدى واسع من المواد واللعب وتزويد الطفل بالتوجيه المناسب لتسهيل الرسم، وهذه رؤية تحظى بقبول واسع بين المُربِّين في مرحلة الطفولة المبكرة.وقد لاحظ جاردنر Gardner [1989] تناقضاً مثيراً لهذا المنحى، حيث لاحظ خلال تواجده في الصين أن الأطفال يتعلمون بدقة أساليب الرسم. وتوحي النظرة الصينية أن الناس قبل أن يكونوا مبدعين، عليهم تحقيق الكفاءة في استخدام أساليب الرسم، تلك الأساليب التي تطورت خلال تقاليد راسخة منذ زمن بعيد لا تحتاج إلى تنقيح ولا ينبغي تجاهلها.

ومن المثير أن النظرة التقليدية تسمح لأن تتطور رسوم الأطفال بصورة طبيعية دون تدخُّل يتم إعادة النظر فيها من جانب بعض مُربِّي الطفولة المبكرة. فقد لاحظ المراقبون أن الأطفال يُنتجون رسوماً ناضجة ومعقدة. كما لاحظوا أن معلمي مدارس ريجيو يأخذون

مسألة الرسم بجدية ولا يعتبرونه نشاطاً ترفيهياً غير مهم؛ بل يعتبرونه شكلاً قوياً للاتصال الرمزي وللأفكار والمشاعر والانفعالات. علاوة على ذلك، يستخدم الأطفال نفس المواد والوسائط مرة بعد أخرى، حيث يستغرقون وقتاً في تطوير المهارات الضرورية. وما يتغير هو الأفكار التي يتم تشجيعهم على التعبير عنها بهذه الوسائط.

وقد افترض الباحثون مراحل ارتقائية للرسم. واتساقاً مع نظريات بياجيه وفايجوتسكي Vygotsky، يمكن وصف رسم الأطفال على أنها تمر بثلاث مراحل، متأثرة بالتطور المعرفي والثقافة.

فمن الأعمار من السنة الأولى حتى الخامسة تُهيمن الأنماط العامة، ومن الخامسة إلى السابعة - مرحلة ازدهار الرسم - ينتقل الأطفال من الشخبطة التي تتميز بأنها عامة لدى كل الأطفال إلى التعبيرات المتفردة بالعمل الفني. وتتلو هاتين المرحلتين مرحلة ثالثة يرتفع فيها التأثير الثقافي إلى حده الأعلى. وهذه المرحلة تقع بين السابعة والثانية عشرة حيث يصبح الإبداع الفني أكثر دقة وواقعية ويعكس استدخال الثقافة.

في دراسة تصف تطور رسوم الأطفال، ألقت الضوء بالتفصيل على عناصر رسم الأطفال في كل مرحلة من هذه المراحل. استخدم أطفال الثانية الشخبطة الأساسية، وهي ٢٠ نوعاً من العلامات على شكل خطوط تُشكِّل بناء مكعبات من الرسم، وهي عناصر موجودة في أي عمل فني. وتشتمل على أنماط مختلفة من الخطوط المستقيمة والمُعوَّجة. وبالإضافة إلى دراسة الشخبطة الأساسية، يمكن تحليل اللوحات في ضوء أنماط المكان، حيث يوجد ١٧ نمطاً تتشكل الصور منها من خلال المكان على الورقة. وعند الثالثة، يبدأ الأطفال في عمل ستة مربعات أو أشكال يمكن إدراكها، وهي بالتحديد: المربع، الدائرة، المثلث، المتعارض، رسم يأخذ شكل X، أشكال غير منتظمة [ولكنها متعمدة] على شكل خطوط. واعتبرت الدراسة أنه «من الناحية الارتقائية، توضح الأشكال الهندسية قدرة مضطردة على استخدام مضبوط للخطوط ولتوظيف الذاكرة».

والأشكال الهندسية نادراً ما توجد بمفردها في رسوم الأطفال، بل مُجمَّعة، حيث يُوضع شكلان هندسيان معاً أو ثلاثة أو أكثر من هذه الأشكال الهندسية البسيطة. وما يلبث

أن تنم هذه الأشكال الهندسية عن أشياء معينة وغالباً الوجه، وهكذا تتحول إلى المرحلة التصويرية التي تبدأ عند الرابعة أو الخامسة. وتُميِّز الدراسة المساعي المبكرة للمرحلة التصويرية بأنها تهدف إلى رسم البشر والحيوان والمباني والنبات ووسائل النقل. ولأن الدراسة المكثفة كانت على رسوم صغار الأطفال، تستنتج أن هذه المراحل عامة وتحدث بصورة طبيعية لدى كل الأطفال. وهي تنصح المعلمين والآباء بألا يحاولوا الحكم على رسوم الأطفال ولا يعطوهم تعليمات عن كيفية رسم أشياء محددة بل يتركوهم على سجيتهم.

الرسوم التصويرية ذات البُعدين:

إن صغار الأطفال، وهم يرتقون من مرحلة الشخبطة إلى الرسوم الأكثر تمثيلاً للأشياء، يُبدعون بصورة عامة هذه اللوحات من خلال وسائط الرسم التصويري. وسوف نتناول الرسوم التصويرية من خلال الرسم والتلوين وعمل الطباعة.

الرسم: عادة ما تستعمل أقلام الطباشير وأقلام [الفلومستر] وأقلام الرصاص والطباشير وسائل للرسم. وكل واحدة منها تُنتج تأثيراً مختلفا وتُزوِّد بالرضا والبهجة. أما الرسوم التصويرية الأقل فوضى نسبياً من الرسوم فقد يتم تشجيع الطفل عليها خصوصاً إذا كان غير مرتاح من الوسائل المتسمة بعدم التنظيم أو مُحجم عن المشاركة في أنشطة فنية، وذلك لينشغل بالفن.

يمكن النظر إلى نمو رسوم صغار الأطفال من خلال رسومهم. فالرسم النمطي لابن العامين - أي أعمال زينة - تحتوي على كثير من الشخبطة الأساسية - بينما تحتوي رسوم أخرى على توليفة من الخطوط توحي بوجه. ويوضح عمل ما بروز الأشكال والتوليفات. ورغم أنه ما يزال في مرحلة الشخبطة، قد يُظهر عمل لطفل ذي الأعوام الثلاثة بروز حب التطفل؛ فقد أضاف بعض التفاصيل لتحسين الصورة وتُسمى هذه اللوحة بـ "حب الفضول". وتتميز أعمال الأطفال الأكبر سناً بكثير من التعمُّد والمعقولية، حيث تنتقل من الرسوم الخام [غير المتقنة] لِلدِّيناصورات والشمس والزهور لدى ذوي الأعوام الأربعة والخمسة إلى مزيد من الصقل وروح الفكاهة كما يوضح الأطفال في عمر المدرسة.

ومن المهم أن تكون أدوات الرسم مناسبة للأطفال [مأمونة]. وفي مركز الفنون حيث يسهل على الأطفال الحصول على المواد وأقلام الرسم، يكون الأطفال محظوظين، بسبب

تعايشهم الودي بعضهم مع بعض. وأقلام الشمع الغليظة - وخاصة ذات الأطوال القصيرة - أسهل لاستخدام الدارجين وصغار أطفال ما قبل المدرسة لأن التآزر الحركي للعضلات الصغيرة لم يتطور بعد. وتمنح أقلام الشمع تجريباً كلما أصبح الأطفال أكثر مهارة في استخدامها: فيمكن مزج الألوان، ويمكن استخدام أجزاء من أقلام الشمع على الجوانب، ويمكن أن ينتج عن الضغط في الرسم آثار لونية مختلفة. ولأنه يمكن التحكم بسهولة في أقلام الشمع [الألوان لا تجري كما يحدث عند الرسم بالألوان العادية]، فإنها تُسهِّل بروز الأشكال واتحاد الأشكال والأشكال الإجمالية والتمثيلات التصويرية عندما يترك الأطفال مرحلة الرسم بعدم دقة [الشخبطة].

من الضروري في استخدام أقلام الحبر الضغط بقوة حتى يخط القلم. فالخطوط والرسوم تأتي باستعمال العضلات الدقيقة والكبيرة لأنامل اليد، مما يسمح للأطفال بتجريب تأثيرات مختلفة. ومن المهم أن تكون الأقلام ذات الحبر القابل للمسح والغسل؛ لأن الألوان غالباً ما تعلق بفم وأصابع وملابس الأطفال.

وتزود أقلام الرصاص والطباشير ببدائل جيدة للفن التصويري بالنسبة لأطفال ما قبل المدرسة الأكبر سناً. والأقلام الرصاص الأكبر سناً التي يسهل تحريكها هي الأفضل. ويُقدِّم الطباشير خبرة جديدة لأن ألوانه هادئة ويسهل خلطه ومحوه.

ويرسم الأطفال غالباً على الورق، ولكن مجموعة متنوعة من الأسطح الصالحة للرسم ينتج عنها تنويعات مثيرة من الرسم. فأوراق الكرتون، والكرتون المضلع، وورق السنفّرة وورق الحائط والخشب وأنسجة القماش هي بعض بدائل لورق الجرائد أو ورق الأكياس الخشنة. ويمكن لأي اختلاف في شكل وحجم الورقة أن يشجع الأطفال على محاولة طرق مختلفة في عملهم الفني.

ومن النصائح التي نقدمها هنا بأ لاَّ يُزوَّد الأطفال بالكتب المُلَّونة لأنها تقمع تعبيرهم الإبداعي، وغير مناسبة ارتقائياً لأن «التلوين داخل الخطوط» يتطلب تحكماً في الحركات الدقيقة وهي ليست بمقدور أي من صغار الأطفال، ولا تفُيد إلاَّ كنماذج جمالية ضعيفة لأن الصور هي في العادة ترجمة فنية قاصرة.

التلوين: التلوين نشاط - بتدفق ألوانه الساطعة - يبعث البهجة في نفوس صغار الأطفال، حتى لو كان عمر الطفل عاماً واحداً. ولأن التلوين غير مُرَّتب [عشوائي] إلى حدٍّ ما، فإنه الشيء الأساسي الذي يمارسه معظم الأطفال في المدرسة.

إن التلوين باللصق [الطبع] يجب أن يكون قوام برنامج تعليم الطفولة المبكرة. وتأتي مثل هذه الألوان على شكل سائل سبق مزجه وتُستخدم ألوان الماء أو في شكل مسحوق أقل تكلفة. وإضافة قدر صغير من مُنَظِّف سائل إلى ألوان الطبع يجعل تنظيف الفرشاة والسدادة أسهل كثيراً. وقدر صغير من الملح يحفظ اللون من التلف والعفن. ولأن ألوان الطبع غير سميكة القوام، فإنها مناسبة جداً للسطوح المتسعة مع أدوات أو فرشاة كبيرة. وبإمكان الأطفال أن يُلوِّنوا على السطوح المائلة كاللوحات المعلقة على الحامل وكذلك على السطوح المستوية كأرضية الحجرة أو المنضدة أو السطح المنتصب مثل السور الخارجي للمنزل. ويتضمن التلوين بألوان الطبع استخدام العضلات الكبيرة [وخاصة عضلات الكتفين والأذرع والظهر] وكذلك الدقيقة مثل عضلات أصابع اليدين [لاحظ أن لكل مرحلة عمرية صفات إضافية لنشاطاتها].

وبالنسبة لأطفال ما قبل المدرسة الصغار، يُفضِّل تزويدهم بلونين أو ثلاثة في نفس الوقت من الألوان وظلالها أن تُنعش اهتمامهم بالتلوين. ورغم أن الألوان تكون في أواني منفصلة، لكل لون فرشاة خاصة به، فإن الأطفال يمزجون لا محالة الألوان، والاحتفاظ بمقادير صغيرة من الألوان سابقة المزج وورق يسهل الوصول إليه، يحفز على الاستقلال ويسمح للأطفال بالتلوين عند استثارة اهتمامهم. إنها فكرة جيدة دائماً أن نمد الأطفال بمريلة بالقرب من أماكن التلوين لحماية ملابسهم. والمريلة القماشية التي يسهل غسلها والغطاء الذي يوضع فوق الرأس كلها تشجع على الاستقلال.

وتُعطَى الألوان المائية غالباً لكبار الأطفال الذين لديهم بعض الخبرة بالرسم، لأنها تتطلب تحكماً في العضلات الدقيقة. ومن المهم مرة أخرى تزويد الأطفال بمواد ذات جودة عالية: فالألوان المائية رخيصة الثمن غالباً ما تكون ضعيفة وتُعْطِي نتائج غير جيدة. ويستمتع الأطفال الذين بدأوا في عمل صور تمثيلية باستخدامهم هذه الوسيلة لأنها تمكنهم من معالجة هذه المواد بسهولة عند رسم الأشخاص والشجر والمنازل والأشياء الأخرى.

وتأتي الألوان المائية عادةً في إناء يحتوي على ١٠ قطع أو أكثر من الألوان المفردة. وبرفقة إناء صغير من الماء توضع فيه الفرشاة لأن ذلك مطلوب لتبليل الألوان. وعندما يستخدم الأطفال الألوان المائية للمرة الأولى، يميلون إلى استخدام قدر مبالغ فيه من الماء، لدرجة تُميّع الألوان. وأنت كمعلم يجب أن توضح للأطفال كيفية غمس الفرشاة في الماء ثم تمشيتها على مكان التلوين عند بدء استخدامهم لهذه الوسيلة. ويتم إعطاء كل طفل منشفة [فوطة] ورقية لمسح الألوان السابقة من على الفرشاة بعد أن يغسلها بالماء. وعندما ينتهي الأطفال من استخدام الألوان المائية، يجب مسح الماء الزائد والألوان الممزوجة.

وأصابع التلوين: نشاط متعدد الحواس يُشجّع على الاستخدام الحر للمواد وللتنفيس الانفعالي. ويمكن إجراؤه على مساحات كبيرة من الورق أو بصورة مباشرة على سطح منضدة نظيف. ويمكن المحافظة على إبداعات الرسم بالأصابع على المنضدة برفع الطبعة على قطعة من طبقة إضافية على الورق. وألوان الطباعة الرفيعة الممزوجة هي وسيلة تلوين بالأصابع جيدة، ولكن هناك مجموعة متنوعة من الوسائل الأخرى تُفيد في هذا النشاط. ويزود كل من النشا السائل وعجينة ورق الحائط الممزوجة بالألوان بوسيلتين متسقتين مختلفتين. ويعمل الصابون المبشور [انظر شكل ٢ بالنسبة لوصفة عمل الصابون المبشور] ألوان أصابع ممتازة أخرى بناء على أي لون يمكن إضافته للوصفة. ورغم أن كثيراً من المعلمين والبرامج يعترضون على استخدام الطعام كوسيلة للفن لأسباب أخلاقية. فإن أشياء مثل السجق أو عجينة الفطائر تستخدم على نطاق واسع. وهناك نشاط آخر للتلوين بالأصابع يقوم على منتجات غذائية هو شراب الذرة وألوان الطعام التي ينتج عنها صورة كالتمثال].

وتكون الجودة مهمة عندما يكون التلوين خاصاً بلوحات للشراء، لأن المنتجات ضعيفة الجودة سرعان ما تُحبط وتثبط عزيمة الفنانين الصغار. والفرشاة الخشنة جيدة الصنع عندما يتم تنظيفها بعناية وتترك لتجف في الهواء بعد الاستخدام سوف تعود لشكلها ولا تبدأ في التلف. ويجب تزويد الأطفال بمجموعة متنوعة من أحجام الفرشاة. فالفرشاة ذات السن الدقيقة هي أداة جيدة لألوان الماء. والفرشاة التي يبلغ اتساعها من نصف بوصة إلى بوصتين للتلوين اللاصق تسمح للأطفال بتجريب مختلف أحجام الفرشاة. وكذلك يمكن استخدام

الأحجام الأكبر، إذا قام الأطفال بالتلوين خارج نطاق المدرسة مثلاً بالماء. وتُزوِّد الفُرش التي تعتمد على زبد الماء بخبرة مختلفة. وغالباً ما يتم استخدام أدوات بديلة مثل فُرش الأسنان وأواني إزالة الروائح الفارغة والمسَّاحة القطنية والإسفنج وأدوات المطبخ والنفاضات الريشية.

الطباعة: آخر صورة للفن التصويري سوف نتناولها هي الطباعة، وفيها يغمس الأطفال قضيباً في سائل غير سميك القوام يعلق عليه اللون ويطبع عند الضغط عليه وهو على قطعة من الورق. والطباعة هي صورة مختلفة من التلوين من حيث أن الأداة لا تتحرك من على الورقة بل تترك أثراً في كل مرة على الورقة. وبالطبع يمزج كثير من الأطفال عدة ألوان عند الطباعة، ويحركون أداة الطباعة على الورق مثل الفرشاة، أو البديل الذين يتركون فيه قضيب الطباعة على قطعة من الورق. ويمكن استخدام مجموعة متنوعة من أشياء الطباعة مثل الإسفنج الذي يُقطع بأشكال معينة وأدوات التقطيع في المطبخ والفلين وأدوات المطبخ المختلفة وحتى أجزاء من الجسم.

هل من تفسير لدى التربويين لرسوم النماذج ذات الأبعاد الثلاثة؟

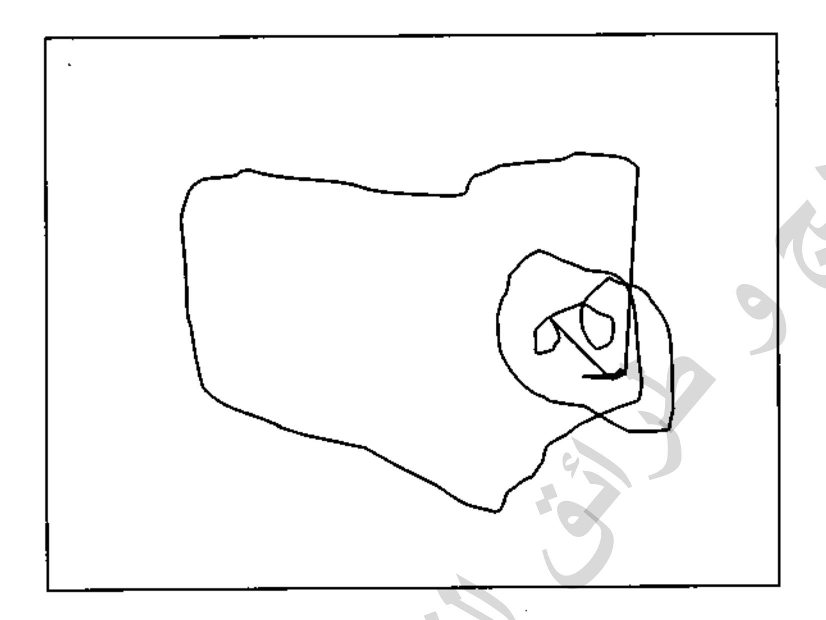
عندما يستخدم الأطفال الوسائل ثلاثية البُعد، فإنهم يُنتجون عملاً فنياً له عمق وارتفاع وصلابة بالإضافة إلى الشكل واللون. وتماماً مثل الفنون التصويرية، يمكن أن تكون المشاريع ثلاثية البُعد مجردة أو تجسيدية. وعجينة اللعب والصلصال، والملصقات، والأعمال الخشبية هي أمثلة ثلاثة على الرسوم النموذجية التي سنتناولها بشيء من التفصيل.

مادة الصلصال. يقوم المعلم [كما يقوم الطفل] بعمل عجين اللعب الذي يتكون بصورة عامة من دقيق وملح وماء وقليل من الزيت، وهذا العجين يفضله كل من الأطفال والمعلمين [انظر شكل٢ لبعض الوصفات المقترحة]. وعجين اللعب المصنوع جيداً والمخزون بعيداً عن الهواء يتميز بالنعومة ويمكن معالجته بسهولة بالأيدي الصغيرة ويزود بخبرة يدوية وحسِّية مُرْضية ويمكن منه عمل أشياء وتماثيل. وبإمكان الأطفال معالجة عجين اللعب سواء بالثقب أو الكبس أو اللف أو الشد أو المط.... الخ؛ فبإمكانهم دحرجة الكرات أو شده على شكل ثعابين طويلة أو برم الثعابين على شكل عش الطيور أو عمل تماثيل للبشر أو الحيوان.

وعندما يكتسب الأطفال خبرة واسعة في استخدام عجين اللعب بأصابعهم، فإن أدوات مثل أسياخ اللف والقطّاعات في المطبخ والسكاكين البلاستيكية والأدوات الأخرى التي تُشكّل العجين أو تترك أشكالاً مثيرة، هذه الأدوات يمكن أن تضاف إلى النشاط. ويمكن استخدام عجين اللعب بصورة مباشرة على سطح المنضدة أو على غطاء من قماش مشمع يُوضع على المنضدة، ولكن السطح الأملس يجعل التنظيف أيسر.

ولابد أن يستخدم صلصال نظيف - بالإضافة إلى أو بدلاً من عجين اللعب، لأنه يُقدّم خبرة مختلفة. يستخدم الكبار هذا الصلصال الطبيعي لتشكيل تماثيل وأدوات يتم حرقها وطلائها وتلوينها. ويمكن الاحتفاظ كذلك بأعمال الأطفال، ولكن الصلصال البارد يجب أن يُستخدم أساساً للمتعة الحسية التي يقدمها. وكما هو الشأن في عجين اللعب، من المهم للغاية تخزين الصلصال في أواني عازلة للهواء. ومن الضروري إضافة الماء من آن لآخر للاحتفاظ بالصلصال طرياً. ويمكن عمل التماثيل كذلك بالرمل والماء أو من الطين من نهر قريب أو شط بحيرة.

وقد اقترح شيرماشر Shirrmacher [1998] أربع مراحلَ - ليست مثل المراحل الخاصة بتطور الرسم، ولكنها مراحل يمر الأطفال من خلالها بخبراتهم مع الصلصال والعجين. فذوو العامين، يكونون في مرحلة "ما هو الصلصال؟" حيث يستكشفون خصائصه بطريقة متعددة الحواس. ثم ينتقلون سريعاً إلى مرحلة "ماذا عسى أن أفعل بالصلصال؟"، حيث يبدأ ذوو الأعوام الثلاثة في معالجة الأشياء يدوياً، حيث يلفون ويشدون ويضربون تلك الأشياء. وفي المرحلة الثالثة "انظر ماذا أفعل"، يُولف أطفال الرابعة - بصور إبداعية - أشكال الصلصال في تمثيلات فجة، رغم أن هذا يحدث عَرَضياً ولكنه يكون مقصوداً في أغلب الحالات. أخيراً، يدخل أطفال الخامسة مرحلة "أعرف ماذا أفعل بصلصالي"، حيث يشرع الأطفال في العمل وفي أذهانهم صورة العمل النهائي.



الملصقات: هي توليف مبدع للمواد، يتم جمعها بالصمغ أو بمواد لاصقة أخرى. ولأن الملصق يحتوي على مواد متنوعة، فإن الملصق يمكن أن يدعم الشكل، النسيج (البناء) والوعي اللوني. وهناك تنويعة لا نهائية تقريباً من المواد والأساليب التي يمكن أن تستخدم في الملصق. وبعضها يمكن أن يكون ثنائي البُعد - وخاصة تلك التي تلصق الورقة بأخرى بالصمغ، بينما تتألف أخرى من مكونات الملصق ثلاثي البُعد.

والملصق يحتاج لقاعدة ومواد الملصقات ونوع من المواد اللاصقة التي تجمع الأجزاء مع بعضها بعضاً. ويمكن أن تتراوح القاعدة من أنماط مختلفة من الورق المستخدم لعمل تماثيل خفيفة الوزن إلى الورق المقوى والسجاد أو الخشب لعمل تماثيل أثقل وزناً. ويمكن عمله من الورق أو الأطباق البلاستيكية أو أواني الطعام الآتية من المطاعم أو من مختلف الأواني البلاستيكية، والورق المقوى الذي يوضع فيه اللبن أو أي مادة مناسبة. ويمكن أن تشتمل مواد الملصق على نفايات ممزقة من السيوف أو النسيج أو الحائط أو أي نمط من الورق، ومختلف المخلفات البلاستيكية أو شرائط الكاسيت أو خيوط العزل أو الدوبارة أو السلك أو الأزرار أو الخرز أو السواك (الخلال) أو الأشياء المعدنية كالصامولة والمسامير والقلاووظ أو أوراق النبات أو غصون الشجر أو المحار أو الصخر أو أي مواد طبيعية

أخرى، وأي مادة غير سامة، والمواد الصغيرة التي تستخدم بذاتها من النشاط الفني. والمواد اللاصقة المستخدمة في تجميع الملصق في شيء واحد هي عادة الصمغ الأبيض، ولكن قد تكون هناك مواد مناسبة أخرى لبعض الملصقات مثل السيلوفان أو غطاء شريط الكاسيت أو تيلة القطن أو الصوف ومنظفات الغليون أو السلك أو فرشاة الأسنان أو القش أو أي مادة أخرى رابطة.

ويمكن كذلك استخدام أساليب مختلفة من الملصقات. ويمكن أن يقوم المعلم الذي قد يكون لديه تصور عقلي لشكل الناتج النهائي باختيار المواد، أو يقوم الأطفال بالاختيار من المواد المتاحة في حجرة الفن. وأنت كمعلم إذا شجعت الأطفال على عمل الملصقات بحرية، فمن المهم أن تمدهم بمجموعة متنوعة جيدة من المواد المحبوبة لديهم والمرتبة بصورة جيدة. والصناديق المُقَّسمة يمكن أن تساعد في الاحتفاظ بالمواد منفصلة. ويمكن أن يزداد عدد المواد كلما زادت براعة الأطفال في استخدام المواد ويمكن تحويل المواد أو تغييرها لاستثارة أفكار أو اهتمامات جديدة.

وبإمكان الأطفال تشكيل مواد الملصق بتمزيق أو قص الورق أو الفيبر. ويتعلم أغلب صغار الأطفال استخدام المقص من خلال التعرض للممارسة وتكرارها. والمقصات المناسبة لمرحلة ما قبل المدرسة تتميز بأنها آمنة ولكنها ليست متبلدة وذلك لكي تتيح للأطفال خبرة ممتازة للحركة الدقيقة. وعادة ما يبدأ الأطفال في استخدام المقص بقص الورق المُقَّوى، وتحريكه لقص خطوط مستقيمة، وكلما تقدموا ينتقلون إلى القص بزوايا ومنحنيات. والقص لاستخراج أشكال مرسومة على الورق هي مهارة متطورة لا تظهر حتى يكون لدى الأطفال الكثير والكثير من الخبرات في استخدام والتحكم في المقص.

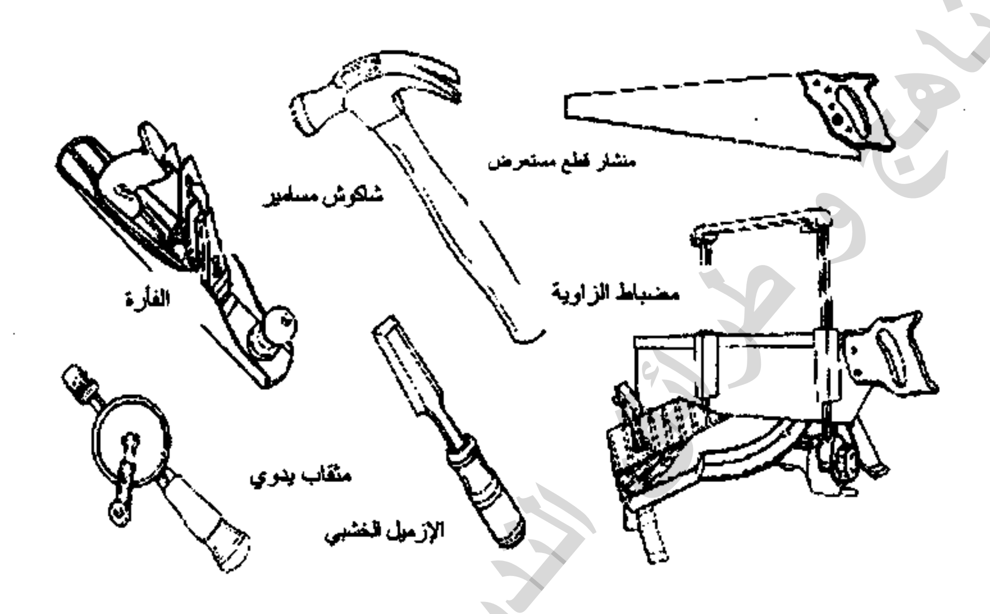
ويجب أن تكون المقصات اليسرى متاحة للأطفال العُسّر (الذي يستخدمون يدهم اليسرى). بالإضافة لذلك، فبالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبة خاصة في التحكم في الحركة الدقيقة، فلابد من توافر المقصات التي يمكن الإمساك بها بكلتا اليدين، مما يسمح للمعلمين بوضع أصابعهم في المجموعة الأخرى من الفتحات لتوجيه يد الطفل خلال عملية القص.

الأعمال الخشبية. إن رؤية الأطفال لقطعة الخشب وهي تُقطَّع ثم تجمع معاً لتُشكِّل شجرة، أو تجميع قطعتين من الخشب بالمسامير والمطرقة، تعد من الخبرات المفرحة للأطفال الصغار. وإذا حدث وجرَّب الأطفال استخدام الأدوات وحققوا في ذلك بعض التمكن، فإنهم يستخدمون الأعمال الخشبية كأساس لصنع أشياء ثلاثية البُعد كذلك. وغالباً ما نسمع عن طفل ولَّف قطعتين من الخشب بإدخالهما في بعضهما عن طريق الدق بمطرقة، ويقال له بحماس "أرني طائرتك"! ويجد الأطفال في عمر المدرسة - حيث يكون تطور لديهم التحكم في الحركات الدقيقة وأصبحت مهارتهم أكبر في تخطيط وتنفيذ المشروعات المعقدة - يجد هؤلاء الأطفال في الأعمال الخشبية فرصة بصورة خاصة للرضا والارتياح.

وتستلزم الأعمال الخشبية الناجحة والآمنة أدوات عالية الجودة وتعليمات مناسبة لاستخدام الأدوات وقواعد معقولة وإشرافٍ واعٍ. وأدوات الأعمال الخشبية للأطفال - والتي يمكن الحصول عليها من شركات صنع أدوات ولعب الأطفال في الطفولة المبكرة - ليست لُعباً. والأدوات الأساسية تضم مطارق صغيرة مشقوقة يتراوح وزنها من ٨-١٢ أونصة، ومنشار قطع مستعرض يبلغ طوله حوالي ١٨ بوصة، وملزمة vise جيدة الصنع يمكن بها شد الخشب بإحكام وبصورة آمنة أثناء قطع الأطفال للخشب. وهناك أدوات إضافية إذا كان الأطفال يستخدمون المطرقة والمنشار بكثرة يمكن أن تشمل المثقب اللفَّاف لثقب فتحات والمقشط [المبرد] وفأرة النجار [المسحاج] لتنعيم سطح الخشب. ويصعب تماماً استخدام مفك البراغي بسبب عجز صغار الأطفال عن التحكم فيه، وإذا تم استخدامه فلن يجنوا سوى الإحباط بدلاً من الرضا. ويوضح شكل [أ] بعضاً من أدوات الأعمال الخشبية التي تضمها بصورة شائعة برامج الطفولة المبكرة.

وبالإضافة إلى الأدوات، فمن المهم تزويد الأطفال بخشب ناعم - كخشب الصنوبر - والذي يمكن الحصول عليه في العادة من قصاصات الخشب المتبقية لدى النجار أو بائع الأخشاب. ولابد من استخدام المسامير ذات الرؤوس الكبيرة بأطوال مختلفة. وبإمكان المعلم أن يُوجِّه الأطفال من خلال عملية حل المشكلة الخاصة بانتقاء المسمار الملائم من حيث الطول لحجم الخشب الذي يستخدم المسمار لربطه.

شكل أ: الأدوات الأساسية للأعمال الخشبية المستخدمة في مرحلة الطفولة



ومن الأهمية بمكان مساعدة الأطفال على تعلم كيفية استخدام الأدوات بصورة ملائمة، سواء لدواعي الأمان أو لتقليل الإحباط إلى أدنى حد ممكن. وللتزويد بفعالية جيدة، لابد من أن تكون للمطرقة قبضة ثابتة عند نهاية يد المطرقة بدلاً من أن تكون بالقرب من رأسها. إلاّ أنه في هذا الوضع يتطلب التحكم في المطرقة دقة أكثر حيث يتطلب تآزر أكبر بين العين واليد عند تصويب رأس المطرقة مقارنةً بما لو تم الإمساك بالمطرقة بالقرب من رأسها. وقبل تقطيع قطعة الخشب، يجب تثبيتها بإحكام في الملزمة vise للسماح للطفل باستخدام كلتا يديه في عملية النشر [التقطيع]. وبالنسبة لذوي الخبرة في استخدام المنشار، يمكن للمعلم أن يبدأ العملية بعمل علامات صغيرة تمثل نقطة البداية للنشر [القطع]. وبالنسبة للأطفال الصغار جداً، يمكن استبدال الخشب بمادة من الورق المقوى أو الكرتون، حيث تكون أيسر في قطعها.

يجب إقرار القواعد المنطقية وتعزيزها بالنسبة لأنشطة الأعمال الخشبية للتأكد من أمرين: الأمان والنجاح. وقد تشمل مثل هذه القواعد فهم أن تظل الأدوات في منطقة

الأعمال الخشبية، وألاَّ يسمح إلاَّ لثلاثة أو أربعة أطفال فقط بالتواجد في المنطقة، وأنه لا يمكن أن يكون هناك عمل إلاَّ في وجود شخص كبير. وبصورة مشابهة، فمن الأهمية بمكان أن يزود المعلم بتوجيه مناسب وواعٍ. وهذا يشمل مساعدة الأطفال على تعلم كيفية استخدام الأدوات، والتزويد بتوجيه فيزيقي مناسب إذا اقتضى الأمر، وتذكير الأطفال بالقواعد والشرح اللفظي للعملية وتشجيعهم على حل المشكلة.

وسيكون الأطفال الكبار في مرحلة ما قبل المدرسة وفي مرحلة المدرسة -الذين اكتسبوا كفاءة في استخدام الأدوات ويقومون بعمل مشروعات مخطط لها من الخشب- هؤلاء الأطفال سيكونون مهتمين بدعم إضافي. وهذا لابد أن يشمل الأشياء المستديرة التي توحي بأنها إطارات سيارة مثل ملف [بكرة] الخيط الخشبي، وشرائح الأوتاد الكبيرة وأغطية القارورات والأطراف المعدنية لعلب العصير المثلج. وأغطية علب حفظ الأفلام، ومجموعة متنوعة من أشياء أخرى. إضافة لذلك، يمكن لأشياء مثل الأوتاد الطويلة، والعُقد على سطح الخشب والصمغ والمواد اللاصقة والألوان والفُرش، يمكن لهذه الأشياء من توسيع نشاط الأعمال الخشبية بالعديد من الطرق.

الإدراك الجمالي:

يرتبط الإحساس الجمالي - أي الاستمتاع بالجمال وتثمينه - بالفن بكافة صوره وأشكاله. وقد اهتم إيفانز Evans [1984:74] بضم الجماليات في التعليم لكي يتم المساهمة في "جودة الحياة التي تُميّز الإنسان" وذلك بتعريض الأطفال "لخبرات سامية"، حيث الشعور بالتعجب والاستمتاع عندما نلامس الجمال. وتشمل الجماليات الحساسية لكل من جمال الطبيعة والإبداعات البشرية وتثمينهما، والمعلم الذي لديه حساسية للجمال يمكن أن يساعد الأطفال على اكتشاف الجمال فيما يحيط بهم.

وإحدى الطرق التي يمكن بها ضم الجماليات إلى برامج الطفولة المبكرة تتمثل في تقديم الأعمال الفنية للأطفال؛ أي "بالتعرض وليس الإقحام". ويقترح فيني ومورافيتش Feeney & Moravcik [1987] طرقاً مناسباً للسن بالنسبة لتعرُّض الأطفال للفنون الجميلة، فمثلاً يمكن عرض الأعمال الفنية في الفصل، وكذلك اصطحاب الأطفال في رحلات للمتاحف المحلية وصالات العرض الفني. ومن خلال خبرة ولف Wolf مع أطفالها هي، ثم امتداد هذه الخبرة

لاحقاً إلى فصول التعليم في الطفولة المبكرة، تقترح ولف [١٩٩٠] أن البطاقات البريدية التي عليها أعمال فنية هي حافز ممتاز لتثمين الفن لأن الأطفال يمكنهم تناولها بسهولة. بالإضافة لذلك، تزود البطاقات البريدية بأساس لأنشطة أخرى ذات صلة مثل المضاهاة، التصنيف، ولاحقاً التعرف على الفنانين ومعرفة المزيد عنهم.

وبإدراك أهمية برنامج تثمين الفن في مرحلة الطفولة المبكرة على المستوى العام لابد من وضع استراتيجيات تفصيلية خاصة بمناقشة أعمال الفنون الجميلة مع صغار الأطفال. وتشمل هذه الاستراتيجيات الخطوات الأربع التالية:

١- تتضمن الخطوة الأولى ـ وهي الوصف ـ حواراً ثنائياً متفاعلاً بين المعلم والأطفال لوصف ما تعرضه الصورة. وتشجع أسئلة المعلم الأطفال على النظر بإمعان للوحة وفحص التفاصيل والربط بين ما يرونه ببعضه بعضاً.

٢- في مرحلة التحليل، يربط الأطفال عناصر وخصائص اللوحة. وقد يوجه المعلم أسئلة مثل: «كيف تسير الألوان معاً؟ هل الألوان هادئة أم صارخة؟ هل تصنف اللوحة انسجاماً وصداقة أم تنافراً وتشاجراً؟ «أو» حدِّد خطاً وتتبَّعه بعينيك... وإذا كان على خلفية اللوحة فكيف يمكنك أن تلعب به؟ التزلج، التأرجح، أم القفز؟».

٣- وفي مرحلة التفسير، يتم دعوة الأطفال لتوسيع خيالهم بسؤالهم - مثلاً: "ما نوع الشخص الذي تعتقد أنه يشبه هذا الرجل؟ ماذا عسى أن يقول لك؟".

٤- وأخيراً في مرحلة الحكم، يتم مساعدة الأطفال على اكتشاف المعنى الشخصي في العمل الفني من خلال ربطه بعالمهم الخاص. وتشجع الأسئلة الأطفال على تقرير ما إذا كانوا سيختارون هذه اللوحة أو تلك لاقتنائها في بيوتهم، أو ما هي العناصر في العمل الفني التي يحبونها أفضل.

ويشعر المربون أن لهذه العملية مزايا، ليس فقط في نمو التثمين الجمالي، بل في حقيقة أنها تقوّي كذلك النمو المعرفي والاجتماعي والوجدان. إنها تتضمن تفكيراً منطقياً وإبداعياً وتشجِّع على تثمين وجهة نظر الآخرين والتسامح إزاءها، وأخيراً تساعد الأطفال على ترجمة مشاعرهم في كلمات.

الموسيقى:

تعد الموسيقى إحدى وسائل التواصل المؤثرة. حيث يمكن أن تكون صاخبة وممتعة، أو كئيبة ومحزنة، أو حماسية ومثيرة، أو ناعمة ومريحة. ويمكن للموسيقى أن تتناظر وكذلك تؤثر في حالتنا المزاجية. ولدى الأطفال انجذاب تلقائي للموسيقى، وهو ما يدعم دمج هذا العنصر الطبيعي في مناهج مرحلة الطفولة المبكرة، كما أنه يناسب الأطفال الرضع وكذلك كبار الأطفال. وسنتناول تطور الموسيقى خلال السنوات الأولى للطفولة، ثم نعرج على بحث أكثر دقة للأنشطة المناسبة المرتبطة بالمكونات الأربعة للموسيقى في مناهج الطفولة المبكرة: الاستماع للموسيقى، الغناء، أدوات العزف، والانتقال إلى الموسيقى.

الموسيقى وتطور الطفل:

يعي الأطفال منذ البداية الأولى لمرحلة الرضاعة الموسيقى ويستجيبون لها في بيئاتهم ويُشجِّع هونج Hong [1995] القائمين بالرعاية على الغناء والدندنة والهمهمة بصورة تلقائية وعمل أغاني للطفل مبكراً قدر الإمكان. "ومنذ الميلاد والطفل البشري مستعد بيولوجياً للاستجابة بالسرور للصوت الإنساني". والموسيقى محرك هام للتطور المعرفي والاجتماعي والجسمي لدى الأطفال الصغار جداً.

وعندما يلتحق الأطفال ببرنامج الطفولة المبكرة يكون لديهم بالفعل قدر هائل من الخبرات الموسيقية والإيقاعية. فطفل العامين يشرع في التحكم في صوته خلال الغناء ويستمتع بالأغاني البسيطة واللعب بالأصابع لعمل موسيقى ويجرِّب آلات الإيقاع البسيطة؛ والأغاني ذات الأفعال الجسمية البسيطة مفضلة لهذه المجموعة العمرية. وعند سن الثالثة، وبسبب ازدياد التحكم الحركي وتوسع مدى الانتباه والذاكرة والقدرات الإدراكية والاستقلال، يُطوِّر الأطفال ذخيرة كبيرة من الأغاني، ويشرعون في ملاحظة مصاحبات الصوت ويربطون بين موسيقى خاصة وحركة خاصة.

ويدرك أطفال الرابعة الألحان الأكثر تعقيداً بصورة طفيفة ويستمعون بابتكار الكلمات والأغاني والخبرة مع الأدوات الموسيقية. وعند سن الخامسة والسادسة. ومع التدعيم المستمر للقدرات في كل المجالات الارتقائية، يبدأ الأطفال في إدراك أن للأغاني والرقص

قواعد، ويمكنهم اتباع أنماط إيقاعية محددة وقد يستطيعون أداء نغمات بسيطة مألوفة على الآلات الموسيقية. أما أطفال السابعة والثامنة فيمكنهم تلقي دروساً وغالباً ما يستطيعون قراءة كلمات الأغاني ويستمتعون بصورة خاصة بالموسيقى ذات القواعد، ويبدءون في مقارنة الأصوات ودرجات النغم ويميلون إلى الأنشطة الجماعية المعقدة التي تكامل بين الموسيقى. وبينما يمكن لطفل العامين الغناء بخمس نغمات موسيقية مختلفة، فعند الخامسة تتسع قدرة الطفل إلى عشر نغمات موسيقية.

ونحن على وعي كامل بأن لدى الناس قدرات موسيقية متباينة. فقد كتب موزارت Mozart ملاحظاته الموسيقية وعزف على الآلات ببراعة في سنٍ مبكرة جداً. ومن جهة أخرى، نجد أن هناك أفراداً يبدو أنهم صمٌّ تماماً من ناحية النغم. وقد يمتلك بعض الأطفال موهبة موسيقية خاصة. ومع ذلك، فضم الموسيقى إلى برنامج الطفولة المبكرة ليس مسألة تحديد أو تدريب لموهبة موسيقية خاصة. بل لابد من الحث على تقدير الموسيقى والاستمتاع بكل أشكالها.

الاستماع:

إن الاستماع هو شرط لفهم الموسيقى واستخدامها. وليس بمستطاع الأطفال تحديد الأصوات البيئية أو تعلم أغاني جديدة أو الانتقال إلى إيقاع الموسيقى إذا لم يستمعوا أولاً. ويمكن مساعدة الأطفال على تطوير مهمة الاستماع وكذلك الحساسية لكل أنواع الأصوات بما فيها الموسيقى. فيمكن الحث على الاستماع بطرق غير شكلية أو من خلال أنشطة الاستماع الشكلية [الرسمية].

وبالطبع فإن البيئة مليئة بالأصوات التي يمكن للأطفال سماعها. ويمكن من آنٍ لآخر توجيه انتباه الأطفال للأصوات المحيطة بهم: تغريد الطيور، صافرة السيارات، دوِيُّ الطائرة، ضجيج [صرير] الباب أو صوت تدفق الماء في الحمام. ويمكن بدء هذه الممارسة منذ مرحلة المهد. وعند الإشارة إلى الأصوات، فأنت تركز انتباه الأطفال إلى ما سيصبح في الغالب خلفية من الضوضاء لا معنى لها.

وفي وسط النشاط - خلال دق الساعة مثلاً - يمكنك أن تقترح من حين لآخر أن يغلق الأطفال أعينهم ويستمعوا بعناية ويشتركوا معاً فيما يسمعونه. وستتعجب من كم الأصوات

الموجودة خلال الصمت! لا ينبغي التقليل من شأن الاستماع على حساب الموضوعات الأخرى؛ فعندما تناقش السمع كأحد الحواس، يجب أن تُركّز عليه الأنشطة بصورة متكررة. ويمكنك كذلك تزويد الأطفال بموسيقى جيدة كجزء متكامل من النشاط اليومي من خلال جهاز التسجيل في وقت الأنشطة.

في أنشطة الاستماع الشكلية المُخطَّط لها، تتمثل الموضوعات الأولية في تشجيع مهارات الأطفال على الاستماع للموسيقى وتعميق هذه المهارات. ولمساعدة الأطفال على فهم الموسيقى، يمكنك - كمعلم - أن تجعلهم يرتبونها [حسب تصاعد النغمة]. ويمكنك العزف ببطء شديد. وتطلب من الأطفال الاستماع إلى درجة السرعة في النغم، وتنتقل بعد ذلك إلى هيكل نفس النغم، وتُكرِّر بانتقاء موسيقى سريعة، ومن ثم تُغيِّر السرعة، ويُناقش الفرق مع الأطفال. وبانتقاء طبقة الصوت التي تتراوح ما بين نغمة عالية إلى منخفضة، يمكن أن تطلب من الأطفال أن يقفوا على أطراف أقدامهم عندما تكون طبقة الصوت عالية وأن يربضوا على الأرض عندما تكون طبقة الصوت منخفضة.

وبإمكانك كذلك مناقشة الحالة المزاجية التي تخلقها الموسيقى بالطلب من الأطفال أن يصفوا كيف يختلف شعورهم باختلافات المختارات الموسيقية. ويمكن لنفس الموسيقى أن يكون لها نغم مختلف، وهذا يعتمد على آلات العزف المستخدمة؛ وهذا يسمح للأطفال أن يسمعوا نفس اللحن بالعزف على البيانو أو الجيتار مثلاً ومناقشة الاختلافات. ويجب أن يُقدَّم للأطفال موسيقى من مدى متنوع من فئات الموسيقى التي تشمل الموسيقى الكلاسيكية والشعبية والجاز والفلكلورية والفطرية والروحية [الدينية]. ويجب أن تضم المختارات الموسيقية - بصورة مؤكدة - تلك التي تنبع من ثقافات الأطفال.

الأناشيد [الأغنيات]:

في العادة يرتبط الأطفال بالأغنية. والهدف الرئيسي للغناء مع صغار الأطفال لا ينبغي أن يكون الدقة الموسيقية بل الاستمتاع وبناء أساس للإدراك الموسيقي. ولابد أن يشجع برنامج الطفولة المبكرة على الغناء التلقائي وتعليم ذخيرة من الأغاني الجديدة.

وعند شعور الأطفال بالاسترخاء والراحة في مناخ من التقبل، فإنهم ينخرطون في الغناء التلقائي. وقد يغني الطفل ـ مثلاً ـ الهدهدة وهو يضع دميته في المهد، وهذا توسيع للعب

بعنصر مألوف في حياته المنزلية. أو قد يشرح الطفل لفظياً ما يفعله. ويمثل بعض المعلمين - الذين لا يشعرون بالوعي الذاتي إزاء أصواتهم - نماذج للغناء التلقائي خلال اليوم. ففي المجتمع! لابد بالتأكيد أن يكون الغناء جزءاً من برامج الأطفال في مرحلتي المهد والحبو، وأن يستخدم الكبار بصورة متكررة الأغاني لاسترضائهم وخلق الاهتمام لديهم بالأصوات وبالتفاعل مع الرُضع. ويمكن للموسيقى كجزء من رعاية الطفل اليومية أن تساعد الرُّضع في تعلم الاستماع.

وتعليم الأطفال أغاني جديدة ربما يكون هو النشاط الموسيقي الشائع في برامج الطفولة المبكرة. يستمتع الأطفال بتعلم أغاني جديدة وتطوير ذخيرة مضطردة من الموسيقى. ولأغاني الطفولة المبكرة بعض الخصائص العامة: فلها إيقاعات مُميزّة وتحتوي على كلمات الأغاني الشعبية المفهومة وهي متكررة غالباً وتؤكد على البهجة وتستخدم مدى محدوداً من النغم. وعند اختيار أغنية جديدة لابد من التأكد من أن الكلمات مناسبة لصغار الأطفال، لأن لكثير من الأغاني كلمات تعتمد على مواضيع أو فكاهة تناسب الكبار أكثر من أطفال ما قبل المدرسة. ويتسع المدى الصوتي للطفل مع تقدم العمر، ويتم التحكم فيه بصورة أساسية بالنضج، وعلى هذا فالأغاني التي لها مدى متسع يجب تحاشيها. وقد يتسّع مدى كل من النضج والخبرة كلما تقدم الأطفال في العمر.

- إذا اعتزمت تعليم أغنية جديدة للأطفال، اعرف الأغنية جيداً أولاً. استمع إلى الأغنية وأدِّها حتى ينساب اللحن والكلمات معك.

- لا تقم بتعليم الكلمات والموسيقى للأغنية الجديدة بصورة منفصلة.

- يمكن تعليم الأغاني القصيرة البسيطة ذات الموضوعات المتكررة بتقديم الأغنية كلها مرة واحدة. أما الأغاني الأطول والأعقد فيمكن تقسيمها عند التعليم. دع الأطفال يستمتعون بالاستماع وأشركهم كلما سنحت الفرصة.

- ويمكن للمصاحبة الموسيقية المسجلة على شريط مُسجَّل، يمكن أن تدعم الكلمات واللحن عند تعلم أغنية جديدة .

ومع ذلك وعندما تُعلِّم أغنية جديدة لها موضوع محدد لأنها ترتبط بموضوع في المنهج، لا تُهمل الأغنية بعد أن تكون انتهيت من هذا الموضوع في المنهج. الأغنية تصبح جزءاً من الذخيرة التعليمية في الفصل ولابد من الاستمرار في إنشادها.

- يكون بعض الأطفال مترددين في الالتحاق بإنشاد الأغاني. شجعهم ولكن لا تجبرهم أبداً على الاشتراك.

- لابد أن يكون الغناء خبرة مبهجة. إذا ظهر على الأطفال عدم الاهتمام أو الضجر أو عدم الانشغال بأنشطة الغناء، افحص بكل عناية ما عسى يكون قد حدث. وقد تحتاج لتعليم بعض الأغاني الجديدة واستخدام أساليب متنوعة وإضافة عناصر عمل لبعض الأغاني والاستعانة ببعض الأشياء (كالملابس أو الأثاث) التي توحي بها الكلمات أو استخدام آلات الإيقاع معها.

العزف على الآلات الموسيقية:

منذ أيام حيويتهم الأولى، يستمتع صغار الأطفال بالفُرص التي تُتاح لهم لعزف الموسيقى. وغالباً ما يستخدم الأطفال أجزاء من الجسم وخاصة الأيدي والأقدام للاحتفاظ بالإيقاع. وتقع الآلات التي تناسب برنامج الطفولة المبكرة في ثلاث فئات: الآلات التي ليس لها طبقة صوتية وتُستخدم في القرع (كالطبلة)، والآلات اللحنية التي تُقدِّم نبرات صوتية محددة، والآلات المصاحبة التي تقدم العديد من النغمات معاً، وخاصة الوتريات المصاحبة للحن. ولابد أن تتاح فرص استخدام الآلات الجيدة وكذلك آلات الإيقاع.

وآلات الإيقاع هي الأدوات الموسيقية التي يشيع تعرُّض صغار الأطفال لها. والمجموعات التجارية من آلات الإيقاع تشمل العديد من أنماط الطبلة وعصى الإيقاع وأزواج من المكعبات الخشبية ومكعبات رملية يتم ضربها بعضها ببعض والدفوف وآلة المثلث وأجراس متنوعة والصّنج والقرعية وصنج نحاسية. وتُحدث كل آلة صوتاً مميزاً، ولكن عندما يُعزف بها معاً بدون قواعد، يمكن أن ينتج عنها ضجيج يصم الآذان.

وعلى هذا، فمن الأهمية بمكان تقديم أنشطة الإيقاع بصورة مناسبة. وتحتاج آلات الإيقاع إلى التعامل معها بحرص وعناية. وإحدى الطرق التي تجعل الأطفال يألفون الآلات يتمثل في تقديمها واحدة بواحدة مع إيضاح كيفية استخدامها ويتم ذلك في نشاط جماعي في جماعة صغيرة. ويمكن

العزف على أي آلة لدرجة أن كل الأطفال قادرون على سماع صوتها المُميَّز ومن ثم يمرون عليها حتى يتاح لكل الأطفال لمسها وفحصها وإصدار أصوات منها. ومن الأفضل غالباً البدء بمجموعات صغيرة من الأطفال عند العزف على آلات الإيقاع المناسبة للأغنية أو المذاع من شريط التسجيل، (وضربة قوية) تسترعي انتباهم إلى إيقاع الموسيقي والصوت المتفرد التي تُحدثه كل آلة. ولابد أن يكون أمام الأطفال الفرصة لاختيار الآلات التي يفضلونها وتوزيع الآلات بين العازفين، ثم يحاول كل واحد على الآلة التي معه.

ويمكن للأطفال كذلك اتخاذ مجموعة متنوعة من آلات الإيقاع باستخدام المواد الملائمة. فتنكات القهوة والكراتين التي توضع فيها الوجبات المصنوعة من دقيق الشوفان يمكن تحويلها - مثلاً - إلى طبلة. ويمكن ملء علب الأفلام الصغيرة وعلب الجوارب البلاستيكية على شكل بيضة بالفول أو الأرز أو الحصوات الصغيرة وهزها لتصبح إيقاعية. ومثل هذه الأنشطة الحرفية يمكن أن تساعد الأطفال أنْ يصبحوا أكثر ألفة بما يجعل الآلات تُحدث الصوت، ولكن لا يجب اعتبارها أنشطة "فنية" مما يسمح بمدى أوسع ويقلل من مسألة إعطاء التعليمات عن كيفية استخدام المواد.

ويمكن ضم بعض الآلات النغمية البسيطة - مثل الخشبية والأجراس - في برنامج الطفولة المبكرة. وهذا يسمح للأطفال بتجريب مختلف النغمات، واستكشاف النغمات الصاعدة والهابطة ويبدأ في التقاط المقطوعات الموسيقية البسيطة. وفي بعض المدارس بيانو.في الفصل الدراسي، وهو إضافة جديدة إذا كان المعلمون مهرة في العزف عليه. وبإمكان الأطفال عمل اكتشافات مشابهة من البيانو، ولكن يجب إقرار القواعد النوعية للتأكد من أن البيانو سيُعامل بعناية وحرص. وتشجع الأجراس الملونة وكذا مفاتيح البيانو الملونة والأغاني البسيطة ذات اللحن المميز بالألوان هذه، تُشجِّع الأطفال على عزف ألحان الأغاني.

وتشمل الآلات المصاحبة القيثار والجيتار والأكورديون وفي العادة يعزف المعلمون على هذه الآلات خلال الأنشطة الموسيقية، وبعد ذلك يتم تخزينها في مكان بعيد عن المتناول إلى أن يستدعى الأمر إحضارها ثانياً. وإذا تم تشجيع الأطفال على محاولة مداعبة الأوتار، فسيكون لديهم الألفة بالقواعد المناسبة لاستخدام هذه الآلات.

الحركة والموسيقى:

يبدو أن لدى صغار الأطفال حركة منتظمة. والأنشطة الحركية هي طريقة جيدة لمزج هذا الميل الطبيعي بالأنشطة التي تُوسِّع خيالهم وتُدرِّب عضلاتهم وتسهم في تشكيل المفاهيم المكانية والزمانية وتبني احترام تفرد الآخرين وأفكارهم. وكما هو الأمر في كل جوانب الموسيقى الأخرى في مناهج الطفولة المبكرة، تحدث الأنشطة الحركية تلقائياً وكذلك بطرق مخطط لها.

ولأن صغار الأطفال لا يزالون يتعلمون كثيراً جداً بالطريقة الجِسْحركية، فغالباً ما يستخدمون الحركات الجسدية ليقلدوها وهي تمثل عناصر بيئاتهم التي تدعم ما يمرون به من خبرة. فمثلاً، قد تدور رأس الطفل يميناً وشمالاً وهو يشاهد منظرا يستدعي هذه الحركات.

الحركة تدعم الضربة الموسيقية. والحركة الإيقاعية عند عزف الموسيقى تبدأ في الظهور عند سن الثالثة، عندما يكون الأطفال قادرين بصورة أفضل على عمل التزامن. يتعلم الأطفال أن يحتفظوا في وقت الموسيقى بممارسة واسعة. إن التصفيق للموسيقى والتقدم في العزف واتخاذ خطوات صغيرة مع ضربات قصيرة وخطوات واسعة مع ضربات طويلة كل ذلك يدعم ظهور تناسق حركات الأطفال مع الموسيقى.

الأنشطة الحركية الإبداعية [الموسيقى]:

في مجال الموسيقى يمكن للأطفال التحرك مع الجو المزاجي لهذا الفن، فالكثير من القطع الموسيقية تستثير مشاعر البهجة أو الحزن أو التأمل أو الفرح والحبور؛ فهي تستدعي تمايل [الجسم] والانثناء والترنح والتأرجح والدوران والتمدُّد. والطلب من الأطفال أن يتحركوا مع الموسيقى يجعلهم يشعرون بأنهم يستطيعون أداء مجموعة متنوعة من الرقصات الإبداعية. وبعد أن تتاح للأطفال كثير من الفرص لتحريك أجسامهم مع الموسيقى، يمكنك إضافة ما من شأنه توسيع هذه الخبرة. ومثل تعليق أشرطة الزينة والبالونات والإضاءة.

ثمة طريقة تُمكِّن الأطفال من الحركة بصورة إبداعية وذلك بتمثيل جوانب البيئة التي تتاح لهم ملاحظتها. تزود الطبيعة بالكثير من الأمثلة الرائعة: التمايل مثل الأشجار في فناء الملعب، الطيران مثل الفراشة التي نراها في الحديقة، المشي مثل السلحفاة التي نراها في

المزرعة، النمو والتفتح مثل زهرة التوليب في آنية الزرع في شرفة المنزل التي زرعناها ورويناها. وبإمكان الأطفال كذلك أن يروا الفشار، حيث يرون الذرة، ثم يشوى على النار قبل أن يتمدد ويتفتت ويصبح وجبة خفيفة، أو يشاهدون ماكينة الغسل حيث تُعدُّ الأم الملابس للغسل. ويمكن لمرايا الحائط مساعدة الأطفال على رؤية ما يمكنهم رؤيته. وما يجعل مثل هذه الأنشطة إبداعية هو أنه لدى كل الأطفال الفرصة للتعبير عن أنفسهم بطريقة متفردة، وليس بطريقة يوحي بها المعلم. لا توجد ترجمة "للشجرة" أو "الفشار" أفضل من الأخرى، فكل منها تمثل مشاعر الطفل الخاصة ومفاهيمه.

الاتجاهات الإيجابية للوالدين نحو نمو أبنائهم الإبداعي:

إن النمو الإبداعي للأبناء هدف له أهميته لدى بعض الآباء؛ بينما يركز آخرون على ما يشغلهم على نجاح أبنائهم ما قبل الأكاديمي. وعلى هذا، فمن الأهمية بمكان أن يشارك الوالدان مع فلسفة المدرسة الخاصة بالإبداع، وخاصة بالمعنى العام القائل بالتشجيع على أن يكون الطفل ذا مرونة وتفكير منفتح ولديه مهارات حل المشكلة. ومثل هذه المعلومات يجب أن تكون جزءاً من الفلسفة التي تُعطى للوالدين عندما يُلحقون أطفالهم بالبرنامج الدراسي. وعلى أساس مستمر، يمكنك السماح للوالدين بمعرفة الأنشطة المُخطَّط لها وما تتوقع أن يكسبه الأطفال منها. وبالمثل، فالتركيز على الإبداع يمكن أن يستمر بأن يكون التدعيم فردياً من قبل الوالدين، حينما يشاركان في المعلومات عن اهتمامات وإنجازات طفلهما.

ويستمتع الوالدان كذلك برؤية أدلة ملموسة على أن أطفالهم منخرطون ومنتجون في المدرسة. وهي غالباً منتجات فنية، حيث يُحضر الأطفال أكواماً كبيرة منها، مما يزود الوالدين بهذا التأكيد. وأنت كمعلم يمكن أن تساعد الوالدين في تثمين رسوم أطفالهم من حيث ربط العمر بالعمل. من السهل الانصراف عن «شخبطة» الأطفال لأنها ليست فناً ولا يتم تقييمها إلاَّ من خلال جانب الفن فيها. ويمكن للمعلومات عن نمو رسوم الأطفال وأهمية وتتابع كل المراحل أن تزود الوالدين باستبصار عن أعمال أطفالهم. ويمكن أن تكون النشرات والمقالات في مجلات الحائط المدرسية ولوحات العرض الاستكشافية أو الكتب الخاصة بالفنون لدى الأطفال في مكتبة الوالد، يمكن أن تكون مُحرِّكاً لتوصيل مثل هذه

المعلومات.

معوقات الإبداع :

إن مناقشتنا عن النمو الإبداعي لابد وأن تتضمن بعض الكلمات عن العوامل في مجتمعنا ـ إجمالاً ـ التي تعوق في الغالب الدفعات الإبداعية للأطفال. وكما سبق وتناولنا، يعتمد الإبداع على التفكير المرن المنفتح والمتباعد الذي يتم تشجيع الأطفال عليه من خلال البيئة المرنة المنفتحة.

رغم ذلك، وبنفس الطريقة يمكن أن ينخفض الإبداع بفعل عوامل التنشئة التي تتبنَّى أفكاراً ضيقة ونمطية ومحدودة الأفق. فالمناخ الذي يحفز على التنميط العرقي أو الثقافي أو الجنسي مثلاً يجعل رؤية الناس ضيقة ويُضيِّق من الإمكانات المتاحة أمامهم. والبيئة التي توحي بأن الوالدين دائماً وأبداً على حق وفيها يتم توقع ما يفعله الأطفال؛ أي يفعلون ما يقال لهم دون مناقشة هي بيئةٌ لا ينتج عنها الإبداع. بالإضافة لذلك، عندما يُعطى للأطفال كتب التلوين أو الكتب المُنقَّطة حيث أن كل طفل ينتج نفس منتجات الأطفال الأخرى بالضبط، هؤلاء الأطفال لن ينمو لديهم الإبداع. وعندما يتم عرض كيف يتم إنجاز المهام دوماً، فلن تكون أمام الأطفال فرصة للانخراط في تفكير حل المشكلة أو التفكير الإبداعي. وعندما يضحك [أو يسخر] الكبار من استجابة الطفل المتفردة أو غير المعتادة، فإن الطفل سيحبط لديه التعبير عن الأفكار الإبداعية الأخرى.

التلفزيون والإبداع :

إن التلفزيون هو أحد العوامل السائدة في حياة الأطفال الذي يمكن أن يؤثر في الإبداع. يقضي الأطفال ـ في المتوسط ـ وقتاً أطول في مشاهدة التلفزيون من أي نشاط آخر باستثناء النوم، وما يراه الأطفال، أي محتوى البرنامج ـ وكذلك الوقت الذي يقضونه أمام الجهاز يمكن أن يقلل من التفكير الإبداعي.

والبرامج في وسيلة الإعلام هذه تميل إلى إيصال وجهة نظر تنميطية للغاية عن الناس، حيث يعطي التقدير والاحترام بصورة أساسية لكل من البيض والذكور والصغار (الشباب) والمتميزين بالجمال، ويحث التلفزيون كذلك على وجهة النظر القائلة بأن الطريقة الفعالة

لحل المشكلات هي من خلال العنف والموقف الحازم نحو الآخر، ولا يعرض نماذج لتنويعات من استراتيجيات حل المشكلة الإبداعية.

وهناك حتى الأسوأ من هذا، ويتمثل في نتائج عدد من الدراسات التي أوضحت أن الرؤية المتكررة والمنتظمة لبرامج العنف التلفزيوني ترتبط بقوة بالسلوك العدواني، ويستنتج أحد مؤلفي عدد من الدراسات الهامة ما نصه: "«يبدو أن العادة العدوانية مكتسبة في وقت مبكر من الحياة، وإذا حدث وترسَّخت، فإنها تقاوم التغيير وتتنبأ بسلوك مضاد للمجتمع خطير في مرحلة الرشد» ومقدار الوقت المنقضي في المشاهدة يمكن أن يؤثر كذلك في الإبداع. فالتعلم الإبداعي هو عملية نشطة تعتمد على اتساع الوقت المنقضي في الاستكشاف والبحث والفحص والتأمل. وكلما طال جلوس الطفل أمام التلفزيون كلما قلَّ الوقت المتاح للعب الفعل المُوجَّه ذاتياً. علاوة على ذلك، توضح البحوث أنه عندما يشاهد الأطفال البرامج العنيفة، فإنهم يميلون ببساطة إلى تقليد العدوان في هذه البرامج، ويصبح لعبهم أكثر تنميطية وأقل تخيلاً. وبالإضافة إلى مشاهدة التلفزيون في المنزل، إذا قضى الأطفال ساعات طويلة أمام التليفزيون في المدرسة مما يراكم الوقت المنقضي في المشاهدة السلبية.

توجد برامج أطفال جديرة بالاهتمام، ومنها ما يقدم نماذج تعلم الأطفال السلوكيات الإيجابية مثل المعاضدة الاجتماعية، وخاصة برامج الأطفال مثل: «افتح ياسمسم» إن هذه البرامج ذات جودة عالية ومناسبة لعمر صغار الأطفال وحانة لهم. وهناك برامج أخرى - بعضها مناسب لأطفال ما قبل المدرسة - مصممة للحث على تثمين الطبيعة والجمال والثقافة وقيم الصدق والأمانة وطاعة الوالدين.

التلفزيون والأطفال:

إن تأثير وسائل الإعلام - وخاصة التلفزيون - في صغار الأطفال موضوع انشغال كثير من الاختصاصيين، الذين منذ مطلع الثمانينيات من القرن العشرين، عندما لم تكن مشاهدة الأطفال للتلفزيون منتظمة، رفع المحتوى المتزايد للعنف في البرامج من الانشغال بسلامة الأطفال لأنهم يتعرضون باستمرار لنماذج غير مناسبة وطرق غير ملائمة لحل الصراع.

وتعطي نتائج العام الأول لدراسة استمرت ثلاث سنوات بعنوان «دراسة عنف التلفزيون على المستوى الوطني» [١٩٩٦]، والتي ركزت على محتوى البرامج، تُعطي صورة مخيفة. قام الباحثون بتحليل حوالي ٢٥٠٠ ساعة من البرامج عُرضت في فترة عشرين [٢٠] أسبوعاً وتغطي كل أوقات اليوم. فَوُجِد العنف في الغالبية الساحقة من البرامج، وكان أعلى معدل [٨٥٪] لقنوات الكوابل، وأقل معدل [١٨٪] لقنوات البث العامة. ووجد العنف في قنوات الشبكات في ٤٤٪ من محتوى البرامج. وسجلت أفلام السينما أعلى معدلات العنف وكانت أنماط البرامج أكثر صراحة في العنف. ولم تكن برامج الأطفال معفية من هذه الرسائل السلبية، فقد فشل ٩٥٪ منها في عرض أي عواقب طويلة المدى للعنف، وألقت ٦٧٪ من البرامج الضوء على العنف بعرضه في سياق كوميدي.

والأكثر إزعاجاً هو الرسالة التي يتم إرسالها من خلال حوادث وقصص العنف هذه؛ ففي ٧٣٪ من كل مشاهد العنف، لم يتم معاقبة المعتدي. بالإضافة لذلك، لم يتم توضيح عواقب العنف، وقد أوضح ٤٧٪ من الوقائع أن الضحية لم يُصب بأذى، وأظهر ٥٨٪ انعدام الألم، وأظهر ٤٨٪ عواقب ليست طويلة المدى. إضافة لذلك، تم استخدام البنادق اليدوية في ٢٥٪ من كل مشاهد العنف. ومن كل هذه البرامج التي احتوت على العنف، لم يركز سوى ٤٪ فقط على موضوع العنف المضاد وقدَّم بدائل للسلوك العنيف.

متضمنات مثل هذه المعلومات مخيفة، وتُظهر انعدام الحساسية والعناية بحاجات أطفال أمريكا. وتوضح البحوث بجلاء أن التلفزيون - وخاصة صور ومشاهد العنف - تؤثر على الأطفال، ويمكن أن يكون لها ضرر بالغ. يستجيب الأطفال له بطرق مختلفة، ولكن يصبح الكثير منهم عدوانياً، ويصبح الآخرون غير حساسين لمعاناة الآخرين، وكثيرون يصبحون في حالة خوف. إن التعرض لعنف وسائل الإعلام يؤدي بالأطفال إلى رؤية العنف كاستجابة طبيعية للضغوط وكوسيلة مقبولة لحل الصراع.

إن «دراسة العنف التلفزيوني على المستوى الوطني في الولايات المتحدة» [١٩٩٦] ـ في تقريرهما عن العنف في وسائل الإعلام وآثاره على حياة الأطفال ـ يوصي بمقترحات قوية لوسائل الإعلام وصُنَّاع السياسة. و يقدم كذلك مقترحات لأولئك الذين يعيشون ويعملون مع الأطفال. ويتم تشجيع المعلمين أن يكونوا على ألفة بما يشاهده الأطفال من

برامج، ويساعدون الأطفال على ابتكار بدائل لا عنفية لحل الصراعات، ومناقشة ملاحظاتهم عن تقليد محتوى التلفزيون مع الوالدين وأن يصبحوا مناصرين لبرامج مسؤولة للأطفال. إضافة لذلك، يمكن للمعلمين تشجيع الوالدين على:

- مشاهدة التلفزيون مع أطفالهم.
- تشجيع وجهة النظر الناقدة بمناقشة محتوى البرامج مع أطفالهم.
- الأخذ بعين الاعتبار المستوى الارتقائي للأطفال عند اتخاذ القرار عمّا يشاهده الأطفال.
- يصبحون أكثر وعياً - من خلال المعلومات - بالمخاطر المحتملة لعنف التلفزيون.

تنمية التفكير العلمي عند الأطفال

هنالك دلائل ومؤشرات حضارية عديدة ومتنوعة للمجتمعات المعاصرة إلا أن الاهتمام بالبحث العلمي يتقدم هذه الدلائل والمؤشرات جميعها، حيث أخذ الاهتمام يتنامى يوماً بعد يوم لاسيما من جانب الدول النامية التي أخذت تدرك أهميته كوسيلة لتحقيق التحديث والتطوير في مسيرتها الحضارية.

وتجدر الإشارة إلى أنه يوجد اليوم كم هائل من المعارف والمعلومات المتراكمة لدى المجتمعات البشرية في المجالات كافة، غير أنها تنطوي على معارف علمية وأخرى غير علمية والحكم على ما إذا كانت هذه المعارف علمية أم لا إنما يستند إلى أساليب التفكير والقواعد المنهجية المتبعة من قبل الباحثين للحصول على المعرفة المطلوبة، فإن أهم طريقة في التعرف على الأشياء والكشف عن الظواهر وتحليلها وتفسيرها فإن المعرفة حينئذ توصف بأنها علمية وإلا فلا تكون كذلك.

ومن البدهي ونحن ننعم اليوم ببعض ثمار التقدم العلمي والتقني في مجالات الحياة كافة أن نركز اهتمامنا بالبحث العلمي الذي يستند إلى أسس علمية واضحة، وذلك بغية الوصول إلى نتائج تستند على الأدلة والبراهين التي يمكن التحقق منها.

ولكن ثمة حقيقة لا بد من الإشارة إليها منذ البداية وهي أن الإنسان كائن تميز مذ وجد بحب الاستطلاع، وخوض غمار المجهول، والكشف عن المعرفة بالفطرة وذلك للإجابة عن الأسئلة التي فرضتها عليها البيئة من حوله.

لقد حاول الإنسان القديم الحصول على المعرفة بأساليب وطرائق عديدة؛ حيث بدأت محاولة جدية منه لإدراك العلاقات القائمة بينها، ثم اعتمد أسلوب المحاولة والخطأ والصدفة في إيجاد تفسيرات وحلول للمشكلات التي تواجهه ثم انطلق فيما بعد إلى أبعد مما تدركه الحواس، فاعتمد التفكير التأملي الذي تجلى على يد الفلاسفة اليونان أمثال: أفلاطون وسقراط وأرسطو وبالتدريج وعلى مدى طويل استطاع أن ينتقل إلى المرحلة العلمية التي نعيشها اليوم وإلى الأدلة والبراهين التي تتسم بدرجة عالية من الموضوعية.

إن هذه الأفكار التي قدمناها بعجالة تطرح علينا أسئلة عديدة تنطوي على درجة كبيرة من الأهمية، ولا بد من الإجابة عنها، وتضمينها كمنطلقات أساسية للبحث العلمي لدى الأطفال وتتمثل هذه الأسئلة فيما يلي:

١- ما هو مفهوم العلم وما هي أهدافه؟

٢- ما الطريقة العلمية وما هي مسلماتها؟

٣- ما مفهوم البحث العلمي وما هي خصائصه؟

٤- ما مواصفات الباحث وما هي خصائصه؟

٥- ما أنواع البحوث العلمية وما مجالاتها؟

وسنحاول فيما يلي الإجابة عن هذه الأسئلة متوخين التبسيط والاختصار قدر الإمكان.

أولاً: العلم science ما هو تعريفه؟

يستمد تعريف العلم من أمرين أساسيين أحدهما ثابت **Static** والثاني دينامي متحرك **Dynamic** واستناداً إلى البعد الأول يمكن القول بأن العلم هو ذلك الكم المتوافر من المعارف والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات، في حين ينظر إلى العلم استناداً إلى البعد الثاني على أنه نشاط وجهد متواصل يرمي لانطلاقة جديدة في عالم المعرفة. وعليه يمكننا تعريف العلم على النحو التالي: العلم نشاط يهدف إلى زيادة قدرة الإنسان على التحكم بالبيئة الطبيعية، وفهم أفضل للبيئة الاجتماعية على اختلاف مناشطها، وهو يجمع بين السكون والحركة حيث يتمثل السكون بالمعرفة التي يتوصل إليها في حين تتمثل الحركة بالانطلاق من المعرفة إلى آفاق تمكن الإنسان من زيادة تحكمه وسيطرته على البيئة.

وهكذا يتجلى العلم فيما توصلت إليه البشرية من حقائق ونظريات ومسلمات تستند إلى الأدلة والبراهين، في حين ينطوي / اللاعلم/ على أمور لم يتمكن الإنسان من تقديم الأدلة على وجودها مثل السحر والشعوذة والتنجيم.

ثانياً: أهداف العلم:

يبغي العلم تحقيق أهداف ثلاثة هي الفهم والتنبؤ والتحكم، ويقصد بها:

١- الفهم:

يتجلى في الكشف عن العلاقات القائمة بين الظواهر المختلفة، وما يقتضي ذلك من تحديد للأسباب ودرجة تأثير هذه الأسباب في الظاهرة المدروسة، فنحن على سبيل المثال لا نستطيع أن نفهم ظاهرة المطر إلا إذا استطعنا ربطها بالأحوال الجوية ودرجات الحرارة والموقع الجغرافي وسوى ذلك من الشروط اللازمة لهطول المطر.

٢- التنبؤ:

ويعني استنتاج نتائج جديدة ترتبط بفهم الظاهرة المدروسة، ففهم العوامل السابقة ذات العلاقة بظاهرة المطر تمكننا في حالة توافرها من التنبؤ بهطول المطر، أي كلما ازداد الفهم ازدادت القدرة على التنبؤ.

٣- الضبط أو التحكم:

ترتبط عملية التحكم بطبيعة الحال بعمليتي الفهم والتنبؤ، فعلى سبيل المثال: إذا استطاع التربويون فهم العلاقة بين التكيف النفسي والاجتماعي والتحصيل الدراسي للتلاميذ، فإنهم يستطيعون التنبؤ بتحصيلهم سواء كان التكيف سلبياً أو إيجابياً ويستطيعون التحكم بالتالي إلى درجة كبيرة بعملية التكيف عن طريق بناء وتطوير برامج إرشادية نفسية واجتماعية تتسم في زيادة التكيف الإيجابي لدى الأطفال داخل المدرسة.

ثالثاً: الطريقة العلمية ومسلماتها:

تقتضي هذه الطريقة اعتماد الملاحظة المنظمة للظواهر أو المشكلات المستهدفة، وتنطوي على عدد من الخطوات أهمها:

١- التعرف على المشكلات المستهدفة بالدراسة وتحديدها.

٢- الاطلاع على المعارف والأدبيات السابقة ذات العلاقة بالمشكلة.

٣- تحديد الأسئلة التي يطرحها البحث ووضع تصميم للإجابة عنها.

٤- جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.

٥- وتتميز الطريقة العلمية كنشاط يهدف إلى زيادة المعرفة وحل المشكلات بمزايا عديدية أهمها:

أ- الاعتقاد بإمكانية تفسير جميع الظواهر والمشكلات التي نواجهها.

ب- ضرورة الاستناد إلى الأدلة والبراهين للحكم على صحة أو خطأ فكرة ما، وإخضاع المعلومات للاختبار والتجربة قدر الإمكان حتى في تلك الحالات التي يكون فيها مصدر المعلومات وتفسيرها موضع ثقة الباحث وذلك لمزيد من التأكد قبل اتخاذ موقف معين حيالها.

هذا وتستند الطريقة العلمية إلى عدد من المسلمات أهمها:

١- **الحتمية**: وتشير إلى أن الظواهر لا تحدث بالصدفة بل توجد أسباب محددة تؤدي إلى حدوثها.

٢- **الثابت**: ويشير إلى أن الظواهر تحتفظ بخصائصها ومزاياها تحت ظروف معينة لفترة من الزمن قد تطول أو تقصر لكن هذا الثبات نسبي.

٣- **التشابه بين الأنواع الطبيعية** يمكن وضعها في فئات- مثال فئة المعادن - الطيور - الخضروات - الفاكهة.

٤- **دقة الإدراك**: وتقتضي استخدام الباحث الأدوات والأجهزة والتقنيات الحديثة: مثل الكاميرات والمناظير والفيديو وسواها..

٥- **صحة التذكر**: وتشير إلى ضرورة استخدام الباحث السجلات والأشرطة والأفلام وسواها وذلك تجنباً للنسيان الذي يمكن أن يتعرض له الباحث على الرغم من قدرته على التذكر والاسترجاع.

٦- **صحة التفكير والاستدلال**: وتشير إلى ضرورة قيام الباحث بالمراجعة والتدقيق والتمحيص والعودة إلى العلماء والباحثين وذوي الخبرة للاستفادة من آرائهم.

رابعاً: مفهوم البحث العلمي وخصائصه:

يتجلى مفهوم البحث العلمي في اتباع الباحث خطوات أساسية كنا أشرنا إليها للوصول إلى نتائج تسهم في حل المشكلات التي تواجه الإنسان في المجالات كافة.

أما خصائص البحث العلمي فهي كثيرة استعرض أهمها فيما يلي:

١- يبدأ الباحث بحثه بسؤال أو أسئلة لم يتمكن الإجابة عنها إلا إذا اختارها بشكل يناسب الموقف أو المشكلة التي أثارت فضوله ودفعته للبحث.

٢- يتسم البحث العلمي بالنظام بمعنى أنه عملية بنائية تنطوي على إجراءات متكاملة للوصول إلى نتائج تتعلق بموضوع البحث.

٣- يتوجه الباحث عادة إلى إيجاد حلول للمشكلة التي يشعر بها، حيث يتبع طرائق يحاول من خلالها تحديد الأسباب والنتائج المترتبة عنها، وتستند هذه الطرائق غالباً على الملاحظة والتجريب وتبتعد عن الأمور الغيبية وغير الملموسة.

٤- يقتضي إجراء البحث العلمي الشجاعة والصبر وعدم التسرع والابتعاد عن العواطف فهنالك عقبات وإحباطات كثيرة يمكن أن يتعرض لها الباحث كما ويجب عليه الترتيب في إطلاق الأحكام بانتظار ما يسفر عنه التحليل العلمي للبيانات التي بين يديه.

خامساً: مواصفات الباحث وخصائصه:

هنالك جملة من الخصائص العلمية يفترض أن يتحلى بها الباحث أهمها:

١- التفتح العقلي، والمرونة، وتحرر تفكيره من التحيز، والتعصب والجمود، وتقبل آثار الآخرين وإن تعارضت مع آرائه الشخصية.

٢- حب الاستطلاع [الفضول العلمي] ويشير إلى رغبة الباحث في البحث عن إجابات وتفسيرات موضوعية ومقبولة لتساؤلاته.

٣- رغبة الباحث وسعيه الحثيث للتعلم المستمر من مصادر مختلفة.

٤- حرص الباحث على معرفة الأسباب الحقيقية للأحداث والظواهر وتجنب التفسيرات الغامضة التي تعتمد مسلمات مثل: الحظ والصدفة والقدر.

٥- إيمان الباحث بأهمية الدور النفسي الاجتماعي للبحث العلمي ويتطلب ذلك منه اعتقاده بعدم تعارض العلم مع الأخلاق أو المعتقدات الدينية طالما أن البحث يبغي تحقيق النفع للبشرية جمعاء.

سادساً: أنواع البحوث العلمية ومجالاتها:

تقسم البحوث العلمية إلى نوعين هما:

١- **بحوث أساسية نظرية:** ويهدف هذا النوع إلى إضافات جدية للمعرفة العلمية النظرية دون اهتمام بالجانب التطبيقي من قبل الباحث، وتجري هذه البحوث في المعامل والمختبرات، وتطبق في مجال العلوم الطبيعية والاجتماعية.

٢- **بحوث تطبيقية:** وتنطوي على جميع مكونات البحوث الأساسية النظرية، غير أن الهدف منها هو تحسين الموقف أو الناتج أو اختبار نظرية على أرض الواقع، على سبيل المثال: اختبار مدى فاعلية التعزيز في التحصيل الدراسي للتلاميذ، أو مدى فاعلية استخدام التقنيات في زيادة الفهم والاستيعاب وبالتالي في التحصيل الدراسي لديهم، وغالباً ما تكون نتائج هذه البحوث قابلة للتعميم على مواقف جديدة متشابهة، أما الهدف الأساسي منها في المجال التربوي هو تحسين الممارسة للتلاميذ داخل المدرسة.

هذا وتوجد أنواع أخرى من البحوث، مثل البحوث الوصفية التي تهتم بالتحليل وتفسير الظواهر ووضعها كما هي في الواقع، وبحوث أخرى تاريخية تتناول أحداث الماضي من خلال تسجيلها وتفسيرها لفهم الماضي والاستفادة منها في الحاضر والتنبؤ من خلالها بالمستقبل، كذلك توجد بحوث تجريبية تتطلب ضبط كل العوامل والمتغيرات المتضمنة في البحوث ضبطاً دقيقاً، ونتائج هذه البحوث هي الأكثر اعتماداً ومصداقية.

سابعاً: الطفل والتفكير العلمي:

ما هو التفكير العلمي:

هو نشاط فكري يستخدمه الإنسان للحصول على المعرفة من خلال الملاحظة والتجريب والتحليل والنقد، فيكشف الحقائق، أو يحصل على المعلومات، أو يتعرف على العلاقات بين الأشياء والظواهر.

والطفل عالم صغير يحاول بفضوله وحب استطلاعه اكتشاف ما يحيط به والتعرف على بنيته، ويمكن استغلال حب الاستطلاع لديه لتنمية دقة الملاحظة والمتابعة والتجريب والاستنتاج [الياس مرتضى ـ ٢٠٠٥ ـ ص١٣] يقيم التفكير العلمي علاقة بين الأشياء والأحداث والأفكار ومن دونه فإن عقولنا ستكون مستودعات للحقائق عديمة الفائدة وغير قادرة على توليد أي فكرة جديدة والعالم بالتالي سيكون مكاناً مخيفاً محيراً إنه منطق العلم الذي يسمح لنا أن نتوقع ونتنبأ ونعلل [المومني ـ ٢٠٠٠ ـ ص٣٧]

والسؤال الآن:

ما هو التفكير العلمي؟ ماذا يفعل الأطفال عندما ينخرطون به؟ إنه ليس حفظاً للمعلومات؛ فحفظ الحقائق هو نهاية ميتة إذا لم تكن المعرفة مرتبطة بمعرفة أخرى ويمكن تطبيقها في مشكلات ومواقف جديدة فإن قيمتها محدودة. إنها قدرة عقل الإنسان في الوصول إلى ما وراء الحفظ وفي خلق أنظمة من العلاقات التي تفصل الناس عن الحيوانات [المرجع السابق ص٣٨].

ثامناً: معوقات التفكير العلمي عند الأطفال: [الفوم وآخرون. ص٣٨،٢٠٠٧]

١- تدني مستوى الدافعية والإنجاز تحد منه ومن طرح الأفكار والآراء والتعبير عنها في المواقف التعليمية.

٢- انخفاض المثابرة والطموح حيث إن الاستمرارية والصبر والمثابرة من أجل تحقيق الطموح العالي أو أهداف المتعلم هي ميزات هامة في التعلم الصفي الفعال.

٣- استخدام المهارات الخاطئة في مواقف التعلم الصفي، يعمل على الحد من تنمية التفكير العلمي وتحقيق النجاح، أو الوصول إلى درجات عالية من الإتقان.

٤- عدم القدرة على تحويل الأفكار إلى سلوكيات عملية أو لفظية تحد من الوصول إلى الإتقان أو تولد الإحساس بالإحباط واليأس.

٥- انخفاض الثقة بالنفس بحيث يتحجم المتعلم عن المشاركة والثقة العالية جداً بالنفس تجعل المتعلم غير معترف بأخطائه ولا يتراجع عن مواقفه.

٦- طبيعة المناهج التي تعتمد على الحفظ والاستظهار.

٧- قيام المعلم بدور الناقل للمعلومات دون إعطاء الفرصة للمتعلمين للتفكير.

٨- التركيز في الأنظمة التربوية على تحقيق المهارات المعرفية الدنيا [حفظ -تذكر] على حساب النقد والإبداع وما وراء المعرفة.

تاسعاً : البحث العلمي والمنهج المدرسي :

تعليم التفكير العلمي في المنهج المدرسي يتطلب إعادة النظر في المنهج.

مثلاً : أي : تحليله وتخطيطه من جديد، والتوسع فيه، وإغنائه أو تشذيبه بما يتلاءم ومستوى المرحلة العمرية وتلبية حاجات المتعلمين، كما يستدعي إعادة النظر بإستراتيجيات التعليم وتوضيحها بدقة واعتماد أدواتها ضمن الحقيبة التعليمية كواقع ملموس، وذكرها بدقة ضمن خطة المنهج الجديد، وضرورة تحليل محاور المنهج بعناصره وموضوعات الرئيسية والفرعية ومواءمة كل فرع أو عنصر مع الإستراتيجية الملائمة له، ولا بد من الاهتمام بالأنشطة الموجهة للمعلمين كي يختبروا المعرفة بأنفسهم والتي سبق أن تلقوها من المعلم، وأن تكون هذه الأنشطة قابلة للتحقيق ضمن الصف الدراسي كأن تكون أوراق عمل أو تجارب علمية أو أعمال أدائية أخرى لضمان مشاركة جميع المعلمين، ويشترط في هذه الأنشطة أن تكون متنوعة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وملائمة للمرحلة العمرية وغنية بالنهايات المفتوحة والتساؤلات والخيال، فالتساؤلات التي تثيرها الأنشطة التدريبية هي التي تفتح المجال للبحث وقيام المعلم بتدريب المتعلمين على مهارات البحث العلمي، وفي تدريب المتعلمين على البحث العلمي لا بد من التأكد على الإنتاجية الإبداعية أي أن ندرب المتعلمين كيف يكتشفون ويعرفون معرفة جديدة يضيفونها أي ما عرفوا فينتقلون من دور المتلقي للمعرفة إلى دور المتفاعل مع المعرفة في مرحلة تنفيذ النشاطات والتطبيقات وبالتالي ينتقل المتفاعلون إلى مرحلة المنتجين للمعرفة.

- الانتقال بالمتعلمين إلى مرحلة البحث العلمي، وإتقانهم لمهارات البحث البسيط التي تتناسب وقدراتهم الإنتاجية يتوقف على مدى ملاءمة فكرة البحث لمحتوى المادة التعليمية بواقع حياة المتعلم أي أن يبحث المتعلم في موضوع أو فكرة أو مشكلة حياتية من

واقعه القريب، والممكن دراسته وهذا الواقع مرتبط بالمادة المعرفية التي تعلمها على أن تترجم نتائج البحث إلى فكرة مبدعة يمكن أن يستفيد منها ذوو العلاقة المعنيون وتوظف النتيجة أو تسوق على شكل منتج إبداعي [سرور ـ بتصرف ـ ٣٩٦ ـ ٤٠٢].

عاشراً: أساسيات تعليم مهارات البحث العلمي للأطفال:

تكمن الأهمية هنا في تدريب الأطفال على مهارات البحث العلمي منذ الصغر، وعبر الصفوف الأولى والمراحل الدراسية الأخرى، فالطفل إذا تدرب على المهارات باستمرار عبر الوحدات الدراسية منذ الصغر ستكون لديه **[اتجاهات إيجابية نحو البحث والتساؤل والاستمتاع بأهمية الاكتشاف والمعرفة الجديدة والخروج من دائرة تلقي المعرفة او متفاعل معها إلى دائرة المنتج للمعرفة أو المطلوب لها]** .[سرور ـ ص٤٣٨]

إن استخدام مهارات البحث أداء تطبيقي لما تعلمه الطفل كما أنه يجب أن يتم توظيف المادة المعرفية في الوحدة لمجالات لها علاقة بالحياة اليومية للطفل، ومن الأهمية بمكان أن يكون موضوع البحث ذا علاقة بمشكلة حقيقية واقعية من حياة التلميذ ولها علاقة بما تعلمه عبر الوحدات التعليمية بحيث تستمد من واقعه وحياته الواقعية، على أن تكون المشكلة بسيطة واضحة يسهل تعريفها وتسهيلها للتلاميذ جيداً فموضوع البحث عنصر لم يتم تدريسه قطعاً في الوحدة والهدف منه إضافة معرفة جديدة لما يعرفه التلميذ، وعند قيادة التلاميذ نحو خطوات البحث العلمي يجب مراعاة المفاهيم الأساسية الواجب تعليمها لهم، وهذا يقودنا للحديث عن خطوات البحث العلمي في المنهج المدرسي [المرجع السابق ٤٣٩].

أحد عشر: تعليم مهارات البحث العلمي في المنهج المدرسي:

يهدف تعليم مهارات البحث العلمي في المنهج المدرسي إلى تنمية مهارات البحث العلمي، وإثارة الحساسية العالية للمشكلات المحيطة، والتدريب على الإنتاجية المبدعة، مع ربط المادة المعرفية المتعلمة بالمدرسة بحياة التلميذ وذات العلاقة بمحتوى المادة التي يتعلمها بحيث يستدعي البحث والاكتشاف، ويثير حب الاستطلاع والاهتمام، وتحث على التفكير [السرور ـ ٢٠٠٥ ـ ص٤٣٥].

ومن خطوات البحث العلمي التي تناسب التلميذ:

١- المشكلة: حيث يجب تحديدها بدقة وبالتفصيل، وبالتالي تعريفها وإثارة الأسئلة حولها، بحيث تبين على ماذا يتعرف التلميذ، وما نوع المعلومات المراد جمعها منه، وماذا عليه أن يراقب أو يجمع، وما هي أسئلة البحث الرئيسية أو الفرعية، على أن تكون هذه الأسئلة مناسبة لمستوى التلاميذ، ويمكن أن يبحثوا عن إجاباتها.

٢- مجتمع الدراسة.

٣- عينة البحث.

٤- أدوات البحث: بسيطة، سهلة الاستخدام: [اتصال هاتفي ـ ملاحظة ـ لقاء مقابلة ـ استبانة ـ اختيار أدوات ومواد].

٥- الطريقة والإجراءات: طريقة جمع البيانات، أو طريقة الحصول على المعلومات، أو إجراء المشاهدات، أو تنفيذ التجارب، أو تفريغ البيانات، أو حصر المعلومات وتنظيمها. طريقة تحليل البيانات، معالجة البيانات، التعامل مع المعلومات بهدف الفائدة، بحيث يستنتج أو يستخلص التلميذ بطريقة بسيطة تتناسب ومستوى التلاميذ [تكرارا، نسب مئوية].

٦- النتائج:

- توضيح النتائج.

- تفسير النتائج.

- توظيف النتائج، من تخدم؟ كيف تسوق؟ من المعني بها؟ كيف يمكن الاستفادة منها نحو التحسين والفائدة.

٧- شكل المنتج الإبداعي المتوقع: قد يكون مقالاً صحفياً في مجلة المدرسة أو مجلة الحائط [ندوات -رسائل توجه للمعنيين بالنتائج - لقاءات -صور -ملصقات نشرات - قصة - مسرحية -كتيب -دليل].

اثنا عشر: مثال لفكرة بحثية في الصفوف الابتدائية الدنيا:

- العنوان: الحقائب المدرسية الثقيلة.

- سؤال: ما هي المشاكل التي تحدثها الحقائب الثقيلة على الأطفال الصغار تلاميذ الصف الثالث؟.

- عينة الدراسة: تلاميذ الصف الثالث.

- أدوات الدراسة: الملاحظة - المقابلة.

- **الطريقة والإجراءات:**

- يسجل التلاميذ عدد المرات التي يشاهدون فيها تلاميذ آخرين يسيرون بشكل غير معتدل بسبب حمل الحقيبة وتستمر الملاحظة لمدة أسبوع واحد أو أكثر.

- إجراء المقابلة مع التلاميذ الذين يحملون حقائب ثقيلة.

- جمع البيانات: تساعد المعلمة التلاميذ بجمع المعلومات وتوجههم في تنفيذ المهمة.

- تفريغ البيانات: يتم تفريغها بمساعدة المعلمة على كل بعد من الأبعاد المتعلقة بشعور التلاميذ بثقل الحقيبة والمشكلات التي يواجهونها.

- تحليل البيانات: تحلل على شكل مجاميع أو تكرارات، ويتم تفسيرها بمساعدة المعلمة على سلوك تمت ملاحظته.

- شكل الإنتاج المتوقع: [الإنتاجية المبدعة] ونكتب تبين بإجراءات البحث التي قام بها تلاميذ الصف الثالث مايلي:

١. ____________

٢. ____________

٣. ____________

وصف النتائج

وبناء على ذلك يقوم التلاميذ بما يلي:

- يوظف التلاميذ نتائج البحث من خلال نشرة توعية ترسل للأهل إذا بينت النتائج دورهم بذلك.

- كتابة مقالة للصحف موجهة لتلاميذ الصف الثالث.

- عرض النتائج على لوحة الإعلانات في المدرسة.

- رسم - عبارات - ملصقات توزع في المدرسة.

- لقاء مع جميع المعلمات إذا بينت النتائج دورهم في زيادة متطلبات غير ضرورية تؤدي لثقل الحقيبة.

تدريب الأطفال على بناء بعض أدوات البحث العلمي

إن الحصول على معلومات دقيقة وبيانات كافية على أية مشكلة أو ظاهرة تمكن الطفل الباحث من فهم هذه الظاهرة وتشخيصها، ومن الضروري أن تتعدد مصادر المعلومات ضماناً للشمول والموضوعية، والنظر إلى الظاهرة أو مشكلة البحث نظرة متكاملة، ليتمكن الطفل من جمع المعلومات المتناسبة مع أهداف البحث وفرضياته.

وتختلف وسيلة جمع المعلومات باختلاف المشكلة المدروسة، كما يمكن استخدام أكثر من وسيلة [أداة] لأن كل واحدة تكمل الأخرى، وتبقى كل أداة بمفردها قاصرة ومحددة، والأداة التي تكون مفيدة في موقف ما، قد لا تكون كذلك في موقف آخر، فلكل مشكلة خصوصيتها، وفي مجال تدريب الأطفال على بناء بعض أدوات البحث العلمي، سنتحدث باختصار عن: الملاحظة، المقابلة، الاستبانة.

١- الملاحظة:

تعد الملاحظة وسيلة جيدة في جمع المعلومات في مواقف يصعب فيها استخدام وسيلة أخرى، حيث تساعد الملاحظة الطفل الباحث على متابعة ظاهرة معينة، أو سلوك معين من خلال مواقف متعددة وظروف مختلفة.

فهي مراقبة ومتابعة علمية منظمة لظاهرة ما لفترة زمنية محددة وفي أمكنة محددة، يقوم بها الطفل الباحث، ويتبع ذلك تحليل للمعلومات التي سجلها الطفل، ثم تفسيرها والوصول إلى قرارات علمية في ضوء ما تم ملاحظته، وقد تتم في مختبر المدرسة أو البيئة الطبيعية وفي الرحلات العلمية وغيرها.

أهداف الملاحظة:

- تسجيل المعلومات عن واقع مشكلة البحث.

- تسجيل التغيرات الكمية والكيفية التي تحدث.

- تحديد العوامل التي تتداخل في مواقف التغيير.

- تحديد العلاقات التفاعلية بين الظواهر.

أنواع الملاحظة:

1- حسب الفترة الزمنية التي تستغرقها:

- **ملاحظة طارئة:** تتم لرصد ظاهرة مؤقتة.

- **ملاحظة دورية:** تتم في فترات محددة، في الصباح مثلاً، أو كل أسبوع، ويكون التكرار خلال مدة محددة.

أ- تقسيم الملاحظة في ضوء طبيعة الملاحظة:

- **ملاحظة مقيدة:** يتم فيها تحديد الموضوعات المطلوب ملاحظتها بهدف قياسها.

- **ملاحظة حرة:** وهي ملاحظة عامة لمراقبة جوانب المشكلة كافة.

- **ملاحظة مختلفة:** وتجمع بين الملاحظة المفيدة والملاحظة الحرة، للتغلب على عيوب كل منهما.

ب- تقسيم الملاحظة في ضوء الإعداد لها:

- **ملاحظة مقصودة:** وهي التي يتم تطبيق الإجراءات العلمية في استخدامها من: إعداد الزمان والمكان وتحديدهما.

- **ملاحظة عارضة:** وهي غير مقصودة، وتحدث بالصدفة، أي أنه لم يتم التخطيط والإعداد لها، لهذا تكون سطحية وغير دقيقة، ولا تعطي نتائج لها قيمة كبيرة، ولكنها ذات فائدة.

إجراءات الملاحظة:

1- تحديد الظاهرة المراد ملاحظتها.

٢- تحديد الهدف من الملاحظة: ما الذي ينبغي أن يلاحظه الطفل.

٣- تحديد الزمن الذي ستجري فيه الملاحظة، وأن يكون مناسباً وكافياً لإجراء الملاحظة.

٤- تحديد المكان: وقد تتم الملاحظة في المخبر، في الحديقة، في البيئة الطبيعية..

٥- عملية الملاحظة، والتي يقوم بها الطفل أو أكثر ضماناً للموضوعية والدقة.

٦- التسجيل، وقد يكون كتابياً ومباشراً للظاهرة موضوع البحث خوفاً من النسيان، ويمكن استخدام آلات التصوير العادي والكاسيت والفيديو واختيار طريقة التسجيل وفقاً للظاهرة حتى يتاح تفسيرها.

٧- تفسير السلوك الملاحظ، ويكون في ضوء المعلومات التي تم جمعها من قبل الطفل الباحث.

٨- التقرير النهائي: وتتم كتابته بحيث يتضمن وصفاً للمشكلة، وتحديد جوانبها والظروف المحيطة بها، ويشترط في التقرير أن يكون علمياً وموضوعياً ودقيقاً.

شروط نجاح الملاحظة:

تستلزم الملاحظة درجة عالية من دقة الحواس وحدتها، وتصوير الواقع دون زيادة أو نقصان، وكذلك ضرورة التخطيط المسبق لها وتحقيق الموضوعية والشمول والوضوح والوظيفية.

٢- المقابلة:

تعد المقابلة محادثة موجهة يجريها طفل مع شخص آخر، ويتم إجراؤها لفترة زمنية محددة، بهدف جمع المعلومات والتحقق من صحتها تمهيداً لتشخيص المشكلة والوضوح والوظيفية.

أهداف المقابلة:

- بناء علاقة قائمة على الفهم والاحترام بين الطفل الباحث والشخص الآخر.
- إعطاء الطرف المقابل الفرصة لأن يفكر بصوت عال.

- الكشف عن أفضل المشاعر وأصدقها.
- مساعدة الطفل الباحث على فهم البيئة المحيطة.
- الوصول إلى معلومات دقيقة عن مشكلة البحث ومحاولة تفسيرها.
- الكشف عن الحلول الممكنة.

أنواع المقابلة:

- البسيطة: وهي التي لا تخطط أسئلتها مسبقاً.
- المقننة: وهي المقابلة المخطط لها والمعدة أسئلتها مسبقاً.
- المحددة: لمرة واحدة أو أكثر.
- المتكررة: وهي دراسة ظاهرة معينة ومراقبة التغيير الذي يطرأ عليها.

عناصر المقابلة:

١- المواجهة: حيث تتم وجهاً لوجه، لذلك لا تعد الرسائل البريدية أو المحادثة الهاتفية مقابلة.

٢- المكان وتتم المقابلة في مكان مريح تتوافر فيه الشروط الصحية والنفسية.

٣- الزمن: تحديد الوقت المطلوب للمقابلة بحسب نوعية المشكلة، والحضور في الموعد المحدد.

٤- التخطيط المسبق: أي تحديد الأسئلة التي سيطرحها الطفل الباحث على الآخرين، وتهيئة أدوات التسجيل اللازمة.

٥- السرية: أي أن يكون الطفل أميناً، ولا يستعمل المعلومات التي حصل عليها إلا لهدف البحث العلمي.

أهم العوامل التي تساعد على زيادة فعالية المقابلة:

- الاهتمام والابتسامة والكلمة الطيبة.
- الالتزام بهذه المقابلة والموضوع المطروح.

- عدم مقاطعة الطفل للشخص الآخر.

- أن لا يكون السؤال بعيداً عن الموضوع المطروح.

- أن يتم طرح السؤال بصوت مسموع وواضح.

- أن يشمل التسجيل في المقابلة: التسجيل الكتابي والسمعي [كاسيت] أو صوت وصورة [فيديو] حسب مشكلة البحث.

٣- الاستبانة:

تعتبر الاستبانة من أكثر أدوات البحث شيوعاً واستخداماً لدى الباحثين التربويين، حيث تصلح لأغراض جمع المعلومات والبيانات عن السيرة الذاتية للفرد أو مشكلة البحث.

وتستعمل الاستبيانات أنواعاً متعددة من الإجابات فهناك:

- نعم ـ لا وهي بسيطة.

- موافق بقوة ـ موافق عموماً ـ لا قرار ـ غير موافق ـ غير موافق بقوة وهي أجوبة أكثر دقة.

- خيار من متعدد حيث يختار المجيب خياراً واحداً.

وتكون الاستبانات إما مقيدة أو ذات نهايات مفتوحة تسمح للمجيب بأن يضع تصوراته واقتراحاته، وهذه المعلومات قد تكون غنية، ولكن عملية تفريغها واستخلاص النتائج ليست سهلة، وهناك الاستبانة المعتمدة على تعبئة فراغات محددة، وتستخدم عادة لتقديم معلومات وحقائق شخصية تتعلق بالسيرة الذاتية مثل:

مهنة الأب............ مهنة الأم............ مكان السكن............

- ويمكن صياغة أسئلة الاستبانة بطرائق مختلفة أهمها:

١- يمكن أن يكون السؤال مباشراً: سؤال الفرد عن عمله مثلاً؟

٢- قد يكون السؤال غير مباشر، يتناول جانباً من العمل والرضا عنه.

٣- يمكن أن يتناول السؤال شيئاً محدداً، كأن يسأل الفرد عن جانب محدد في الدراسة.

٤- يمكن أن يكون السؤال في صيغة عامة، له علاقة بالموضوع المبحوث بشكل عام.

٥- يمكن أن يتناول السؤال حقيقة أو رأياً، كأن يسأل الطفل [المجيب] عن كتب قرأها.

٦- يمكن استخدام الصيغ الاستفهامية أو العبارات التصريحية مثل:

٧- هل تؤيد استعمال اللباس الموحد في المدارس؟ نعم - لا

٨- يجب أن يكون للتلاميذ في المدرسة لباس موحد؟ موافق - غير موافق

٩- يمكن أن تكون إجابة السؤال مشروطة مثل:

١٠- هل تعمل خارج أوقات الدوام الرسمي؟

١١- هل تساعد أسرتك في أعمال المنزل؟

١٢- يمكن أن تكون إجابة السؤال مفتوحة مثل:

- التلفاز مفيد للأطفال لأنه.......

- الطبيعة جميلة لأنها...........

خامساً. تعريف الطفل بخطوات البحث العلمي وإجراءاته:

تحتوي خطة البحث العلمي المبدئية على عدد من الخطوات والإجراءات التي ينبغي على الطفل أو مجموعة الأطفال المكلفين بالبحث مع مشرفهم أن يراعوها عند التفكير في خطوات البحث وكتابتها وتشمل عنوان البحث ثم مقدمة قصيرة أو تمهيداً لموضوع.

صياغة مشكلة البحث وتحديدها:

قبل صياغة مشكلة البحث وتحديدها بدقة، لا بد للطفل الباحث أن يشعر بوجود مشكلة تتحدى تفكيره ويشعر بالحاجة إلى إيجاد حل أو حلول لها، أو يتبادر إلى ذهنه سؤال غامض لا يعرف جواباً له، ولا يكفي للإجابة عنه مجرد التخمين أو الاعتقاد أو الرأي الشخصي بل تتطلب الإجابة عنه جمع المعلومات حول المشكلة وبذل الجهود في التقصي والبحث عن حل أو تغيير أو إجابة ضمن إجراءات علمية محددة، ثم يقوم الباحث بتحديد المشكلة تحديداً دقيقاً، وتصاغ بعبارات واضحة ومحددة تعبر بدقة عن المشكلة محل البحث، ويمكن أن تحدد المشكلة في إحدى صورتين.

أولاهما: أن تصاغ بصورة تقريرية مثل: [يعاني تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي من صعوبات في اللفظ السليم وفهم معاني بعض المفردات في منهاج اللغة الإنكليزية].

والصورة الثانية: أن تصاغ المشكلة في صورة سؤال أو أكثر بهدف البحث إلى الإجابة عنها:

ما هي الأنشطة الطليعية الفنية والعلمية التي يعبر الطلائعيون عن حاجتهم أو ميلهم إلى ممارستها؟

إلى أي مدى يتفق محتوى منهاج العلوم في الصف الخامس الأساسي مع الأهداف التي وضعت له؟

أهمية البحث والحاجة إليه:

يتم في هذه الخطوة تحديد أهمية إنجاز هذا البحث بعد الانتهاء منه، ومعرفة النتائج التي توصل إليها، والمقترحات التي يقدمها: من سوف يستفيد منها كيف توظفها في خدمة المجتمع - وتحقيق أهداف المنظمة فإذا كان البحث حول الكشف عن عوامل وأسباب تسرب التلاميذ من المدرسة، عندها يتم تحديد أهمية البحث والحاجة إليه من خلال إفادة المدرسة منه في تجاوز الأسباب التي تؤدي إلى التخفيف من هذه الظاهرة، كما سوف يستفيد من نتائج النظام التربوي لرفع فاعليته وكفاءته كما يساعد في تنمية الوعي لدى المجتمع بتسليط الضوء على الأساليب الكامنة وراء مشكلة التسرب.

حدود البحث:

من الضروري في البحث العلمي أن يحدد الباحث الحدود المكانية والزمانية للبحث أو الدراسة، وذلك فيما يتصل بجوانب المشكلة ومجالاتها: هل ستبحث في محافظة معينة؟ أم منطقة معينة؟ أم سيشمل مختلف المحافظات السورية؟ هل سيقتصر على مدارس محددة وفي مرحلة تعليمية محددة أم سيشمل مؤسسات ومراحل أخرى، هل سيدرس في سنة دراسية محددة أم في فصل دراسي معين؟ أم سيبحث في أوقات أخرى من هم الأفراد التي سيشملهم البحث الخ....

ويفيد هذا التحديد الدقيق لحدود البحث في تجنب التعميم الزائد أو تعميم النتائج إلى أبعد من الحدود المكانية والزمانية المحددة للبحث، فضلاً عما يوفره الباحث من اقتصاد في الجهد والوقت والتكلفة.

أهداف البحث وأسئلته:

ويتم في هذه الخطوة تحديد أهداف البحث التي يسعى إلى الوصول إليها، على أن تصاغ بطريقة واضحة ومحددة وقابلة للتحقيق، وأن تستخدم في صياغتها ألفاظ سهلة، وأن يتجنب الباحث استخدام العبارات الغامضة وغير المحددة، ولنأخذ على ذلك التعليم الأساسي فيمكن أن نضع الأهداف الآتية:

يهدف البحث إلى:

١- الكشف عن حجم معدلات التسرب من مدارس التعليم الأساسي وفقاً لنسبيها المئوية في كل صف من صفوف المرحلة.

٢- معرفة الأسباب والعوامل الاقتصادية والاجتماعية والتربوية لظاهرة التسرب من التعليم الأساسي.

٣- استطلاع آراء عينة من الأطفال المتسربين وأوليائهم حول أسباب التسرب.

ويمكن أن نحول الأهداف إلى أسئلة محددة رئيسية وفرعية يهدف البحث إلى الإجابة عنها.

التعريفات الإجرائية للمصطلحات المقدمة في البحث:

يقوم الباحث في هذه الخطوة بتعريف إجرائي واضح ودقيق للمصطلحات والمفاهيم والمتغيرات الرئيسية المؤثرة في مشكلة البحث، والتعريف الإجرائي يعني التعريف الذي تبناه الباحث وسوف يلتزم به في بحثه، والمعروف بأن هناك تعريفات من وجهات نظر مختلفة لنفس المصطلح، ويقوم الباحث باختيار واحد من هذه التعريفات وفقاً لأهداف بحثه على أن لا يتناقض هذا التعريف مع الجوهر العلمي الصحيح لهذا المصطلح.

منهج البحث وإجراءاته:

يتم في هذه الخطوة تحديد منهج البحث الذي اعتمده الباحث أو فريق البحث، ويعني الطريقة أو الأسلوب والخطوات والأدوات التي يعتمدها البحث وفقاً لطبيعة موضوع البحث وأهدافه، وقد وضع العلماء عدة تصنيفات لمناهج البحث، وسوف نعرف ببعض مناهج البحث الأساسية الآتية:

المنهج الوصفي التحليلي:

وهو المنهج الأوسع انتشاراً واستخداماً، ويعتمد على تجميع الحقائق والوثائق والمعلومات وتوصيفها ومقارنتها وتحليلها وتفسيرها وتقويم محتواها وصولاً إلى استنتاجات وتعميمات مقبولة، ومن أشكاله (المسح) الذي يقوم بدراسة وصفية تحليلية شاملة لجوانب متعددة في المدة المكانية للبحث، ودراسة الحالة: أي التركيز على دراسة حالة خاصة في منطقة معينة دراسة معمقة، مثل دراسة مرض أو مشكلة تربوية خاصة في منطقة أو مؤسسة محددة.

المنهج التاريخي:

ويعتمد على دراسة الأحداث والوثائق والتجارب التي جرت في الماضي وتحليلها وإعادة تركيبها وفق تسلسلها الزمني؛ بغية فهم الماضي وتطوراته بما يفيد في فهم الحاضر وتحليل أحداثه والتوصل إلى استنتاجات تنبئ عن المستقبل.

المنهج التجريبي:

وهو المنهج الذي يعتمد على التجربة في قياس المتغيرات المختلفة وضبطها ومقارنتها مع غيرها من المتغيرات.

ومن إجراءات البحث العلمي أيضاً اختيار الباحث لعينة البحث التي سيجري عليها بحثه، حيث يصعب أخذ جميع أفراد وعناصر المجتمع المدروس، بخاصة إذا كان المجتمع المدروس واسعاً كبيراً مثل: تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، المعلمون في مرحلة التعليم الأساسي عندما يلجأ الباحث إلى اختيار جزء من المجتمع الأصلي يمثل خصائصه وصفاته بدقة.

أما طرائق اختيار العينة فهناك العديد من أنواعها وأهم العينات هي:

العينة العشوائية:

وهي العينة المأخوذة من مجموعة الأفراد الذين يشكلون المجتمع الأصلي الذي ينوي الباحث دراسته بحيث يكون لكل فرد نفس الفرصة المتاحة لغيره لكي يصبح عضواً في العينة.

العينة الطبيعية:

وتقوم على تقسيم المجتمع الأصلي إلى طبقات، وفقاً للأوضاع الاجتماعية أو التعليمية أو المادية، ثم يتم اختيار عدد من الأفراد من كل طبقة بطريقة عشوائية.

العينة المقصودة:

ونلجأ إلى اختيارها عندما يقصد الباحث فئة محددة أو شريحة اجتماعية أو تعليمية ومهنة معينة يريد الباحث دراستها تحديداً، ولنأخذ مثالاً على ذلك إذا أراد الباحث أن يقصد معلمي التربية الرياضية فتكون العينة المأخوذة قصداً من معلمي التربية الرياضية.

العينة المنتظمة:

وهي العينة المأخوذة من أفراد المجتمع الأصلي ضمن مسافات متساوية فيما بينهم؛ فمثلاً يحتاج الباحث إلى اختيار ٥٠ طفلاً طلائعياً من المشاركين في معسكر طلائع البحث في مدينة حمص من أصل ٥٠٠ مشارك، ففي هذه الحالة تقسم ٥٠٠ على ٥٠ فتكون المسافة ١٠ ثم نحدد بطريقة عشوائية رقماً فيما بين ١ - ١٠ [الرقم ٥] مثلاً وبعد ذلك نأخذ قائمة مرتبة بالأرقام المتسلسلة لكل الأطفال المشاركين ونختار الأطفال ذوي الأرقام ٥ - ١٥ - ٢٥ - ٣٥ - ٤٥....الخ للوصول إلى اختيار ٥٠ مشاركاً.

تفريغ نتائج البحث وتنظيمها ومعالجتها إحصائيا:

بعد جمع البيانات والمعلومات من أدوات البحث المستخدمة يتم جمعها وتنظيمها في جداول خاصة، لسهولة تحليلها باستخدام المقاييس الإحصائية ثم تفسيرها والإجابة عن أسئلة البحث، والتوصل إلى النتائج المطلوبة.

وسوف نستعرض بعض المقاييس الإحصائية البسيطة التي يمكن أن يستخدمها الأطفال في أبحاثهم ومنها:

المتوسط: [م] = مجموع الدرجات أو القيم [مجموع س] / عدد التلاميذ [الحالات ن]

وهو من مقاييس النزعة المركزية أي: التي تقيس ميل أفراد المجموعة المدروسة إلى التجمع في مركزها، ويحسب المتوسط من حاصل قسمة مجموع الدرجات على العدد الكلي أو التلاميذ.

فإذا كانت الدرجات التي حصل عليها التلاميذ من الصف الرابع الأساسي في العلوم ٨٥، ٧٦، ٥٤، ٤٨، ٤٦، ٤٢، ٧٦.

فإن متوسط درجات هؤلاء التلاميذ هو:

المتوسط: $\frac{٤٢٧}{٧} = ٦١$

الوسيط

وهو أيضاً من مقاييس النزعة المركزية، ويعرف بأنه القيمة الوسطية التي يكون محدد القيم التي تعلوها مساوياً لعدد القيم التي تليها، وذلك بعد ترتيب جميع القيم تنازلياً أو تصاعدياً، أو هو النقطة التي تقع في منتصف توزيع الدرجات بحيث يسبقها نصف عدد الدرجات ويليها النصف الآخر ويحسب:

المتوسط: [و] = $\frac{\text{عدد الدرجات} + ١}{٢}$

مثال: فيما يلي درجات التلاميذ في المثال السابق: ٨٥، ٧٦، ٥٤، ٤٨، ٤٦، ٤٢.

يكون الوسيط = $\frac{٧ + ١}{٢٠} = \frac{٨}{٢٠} = ٤$ وهوترتيب الوسيط

أن يكون الوسيط هو العدد الرابع في الترتيب أي العدد ٥٤.

كما يمكن حساب النسب المئوية للدرجات أو القيم أو عدد الحالات من خلال ضرب القيمة التي نريد حساب قيمتها المئوية بالعدد ١٠٠ ونقسمها على الدرجة الكلية للمادة، فإذا حصل تلميذ على الدرجة ٥ من ٢٠ وهي العلامة الكاملة لمادة الإملاء مثلاً فتكون النسبة المئوية لمعدل نجاحه في هذه المادة هي:

$\frac{٥ \times ١٠٠}{٢٠} = \frac{٥٠٠}{٢٠} = ٪٢٥$

ويفيد حساب النسب المئوية للمقارنة بين الدرجات وبين المتوسطات للوصول إلى استنتاجات تفيد البحث.

ويمكننا أن نجمل خطوات البحث العلمي بصورتها الأوسع استخداماً في الأبحاث وحلقات البحث بما يلي:

عنوان البحث:

١- مقدمة البحث.

٢- الإحساس بمشكلة البحث وتحديدها.

٣- أهمية البحث والحاجة إليه [مسوغاته].

٤- أهداف البحث والأسئلة التي يجيب عنها.

٥- حدود البحث.

٦- منهج البحث وإجراءاته.

٧- أدوات البحث.

٨- التعريفات الإجرائية للمصطلحات المستخدمة في البحث.

٩- الدراسات السابقة.

١٠- نتائج البحث والمقترحات على ضوء نتائج البحث.

١١- وضع قائمة بالمراجع المعتمد في البحث.

ملخص الفصل السادس:

- تم الاهتمام بتعريف ومناقشة بعض خصائص الإبداع. والبحوث على الوظائف المختلفة لنصفي الدماغ لها صلة بهذه المناقشة.

- ولكل من اتجاه المعلم والبيئة الفيزيقية أهمية في تشجيع الإبداع لدى صغار الأطفال.

- يمكن إنعاش مناهج الطفولة المبكرة وموضوعاتها الخاصة بالإبداع من خلال الفن.

أ- توجد العديد من الوجهات التنظيرية العملية الفن.

ب- كثير من أنماط الأنشطة والمواد الفنية مناسبة لفصول التعليم في الطفولة المبكرة.

ج-التثمين الجمالي هو عنصر آخر للفن يمكن رعايته في السنوات الأولى للحياة.

- المجال الثاني في المناهج الذي يقوي الإبداع هو الموسيقى، حيث يتم الاهتمام بالاستماع للموسيقى والغناء والعزف على الآلات الموسيقية والحركات الإبداعية التي يؤديها الأطفال.

المراجع

المصادر والمراجع العربية

- إبراهيم، سعد الدين، **تعليم اللغة العربية في القرن الواحد والعشرين** «الكارثة والأمل» [١١ ـ ١٤ مايو] عمان، منتدى الفكر العربي، [١٩٩٠].
- الإبراهيمي، محمد المعلى، **خبرات وتجارب في تطوير التعليم في العالم العربي، وتطوير التعليم**، مؤتمر تربية الغد في العالم العربي، رؤى وتطلعات ٢٧،٢٤ديسمبر ١٩٩٥، المجلد الثاني، جامعة الإمارات، كلية التربية، العين، [١٩٩٥].
- ابن فاطمة، محمد، **تقويم المتعلمين، الإشكالية والطرائق والفنيات**، منشورات المعهد القومي للبحوث التربوية، تونس، [١٩٩٠].
- أبو حلو يعقوب عبد الله، علي أحمد العمر، **أثر المستوى التعليمي والجنس في القدرة على التفكير الأبتكاوي (الأردن)**، [١٩٩٢م].
- أبو علام، رجاء محمود، **الفروق الفردية وتطبيقها التربوية**، دار القلم، الكويت، ط٢، [١٩٨٩م].
- أبو الفتوح، رضوان **منهج المدرسة الابتدائية**، الكويت، دار القلم، [١٩٧٣].
- الأحمد أمل، **علم النفس التجريبي، الجزء الأول**، جامعة دمشق، كلية التربية، [٢٠٠٦].
- إيفا ل عيسى، **مدخل إلى التعليم في الطفولة المبكرة**، ترجمة أحمد حسين الشافعي، مراجعة أ.د. شدي فام منصور. و د. محمد جهاد جمل، ، دار الكتاب الجامعي، العين، [٢٠٠٤].
- برتران سان، سرنان، **العقل في القرن العشرين**، ترجمة فاطمة الجيوشي، وزارة الثقافة، دمشق، [١٩٩٥]
- بشناق، رأفت محمد، **سيكولوجيا الأطفال**. دار النفائس، بيروت، [٢٠٠١].
- بوب إيبري وبوب ستانش، ترجمة وإعداد: عبد الناصر فخرو ،**حل المشكلات بطرق إبداعية**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، [٢٠٠١].
- بول منرو، **المرجع في التربية** ترجمة صالح عبد العزيز، حامد عبد القادر، مكتبة النهضة المصرية.
- ألبير سوبول، الثورة الفرنسية، ترجمة غسان شديد، سلسلة ماذا أعرف ؟ العدد ٤٥.
- الجروان، فتحي عبد الرحمن، **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط١**، دار الكتاب الجامعي، العين، [١٩٩٩].
- جمل، محمد جهاد، **دراسة مقارنة للعمليات العرفانية الموظفة في عملية التدريس وفي الاختبارات المدرسية، مجال اللغة العربية**، دراسة ميدانية في دولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراه، جامعة تونس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، [١٩٩٨].
- جمل، محمد جهاد وزيد الهويدي، **أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والإبداع**، دار الكتاب الجامعي، الأمارات، [٢٠٠٣م].
- جون، وست، **مناهج البحث العلمي التربوي**، ترجمة عبد العزيز الغانم في الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
- حسنين، حسين محمد، **أساليب العصف الذهني**، مجدلاوي، عمان، الأردن، [٢٠٠٢].
- الحسين، إبراهيم عبد الكريم: **إعداد الطفل المتفوق**، سلسلة الرضا للمعلومات، دمشق، [٢٠٠٢].
- حمود، محمد الشيخ، وعدنان عتوم: **دور الإرشاد النفسي التربوي في رعاية الموهوبين** ندوة التعليم و الإبداع في مستهل الألفية الثالثة، كلية التربية، مايو ٢، ٣، [٢٠٠٠م]..
- الحيلة، محمد محمود: **طرائق التدريس واستراتيجياته**، دار الكتاب الجامعي، العين، [٢٠٠١].
- خوري، أنطون، **أعلام التربية ـ حياتهم وآثارهم**، [١٩٦٤].
- خير الله، سيد، **علم النفس التعليمي**، القاهرة، مطبعة دار العالم العربي، [١٩٧٨].
- الدريج محمد، **الدليل التربوي**، الجزء الأول، الدار البضاء، كراسة (غير منشورة) [١٩٩٢].

- الدمرداش، سرحان ومنير كامل، **المناهج المعاصرة**، دار العلوم للطباعة والنشر، [١٩٧٢].
- رابح، تركي، **النظريات التربوية**، ديوان المطبوعات الجزائرية (الجامعية)، الجزائر، [١٩٨٢].
- رشدي أحمد طعيمة: **المعلم، كفاياته، إعداده، تدريبه**، دار الفكر العربي، القاهرة، [١٩٩٩م].
- رومان رولان، **آراء روسو الحية**، ترجمة محمود زايد، دار العلم للملايين، بيروت، ط١٩٦١.
- الريان، فكري حسين، **تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها**، ط١، الكويت، مكتبة الفلاح، [١٩٨٠].
- زيتون، محمود عايش، **تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم**، عمان، جمعية المطابع التعاونية، [١٩٨٧].
- السرور، ناديا هايل: **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، [٢٠٠٠م].
- السرور، ناديا هايل، **تعليم التفكير في المنهج المدرسي**، عمان، دار وائل للنشر ط١، [٢٠٠٥].
- سعد مرسي أحمد، إسماعيل علي، **تاريخ التربية والتعليم**، عالم الكتب، القاهرة.
- سنقر، صالحة، **المناهج التربوية**، مطبعة جامعة دمشق، [١٩٨٥].
- السويدان، طارق، الرفاعي نجيب، **الإبداع والتفكير الابتكاري**، مركز الإبداع الخليجي، الكويت، [١٩٩٤].
- السويدي، خليفة علي، **المناهج التعليمية والإبداع**، مؤتمر تربية الغد في العالم العربي [رؤى وتطلعات] ٢٤.٢٧ ديسمبر ١٩٩٥، جامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية التربية، [١٩٩٥].
- السيد، عبد العزيز، **الطلبة الموهوبون في التعليم العام بدول الخليج العربي**: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم، السعودية، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، [١٩٩٠].
- شحاتة، حسن، **أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، [١٩٩٣].
- شفشق، محمود عبد الرزاق، وآخرون، **المدرسة الابتدائية**، دار الفكر العربي، القاهرة، [١٩٨٥].
- الشيباني ، محمد عمر التومي ، **تطور النظريات والأفكار التربوية**، بيروت ط٢، [١٩٧٥].
- الشيخ، يوسف وعبد الغفار، عبد السلام، **سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة**، القاهرة، دار النهضة العربية، [١٩٩٤].
- صالح عبد العزيز، **تطوير النظرية التربوية**، القاهرة مصر، [١٩٦٤].
- صفاء الأعسر: «**الإبداع في حل المشكلات** سلسلة في التربية السيكولجية »، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، [٢٠٠٠م].
- طه، إبراهيم فوزي، والكلزة، رجب، **المناهج المعاصرة**، الإسكندرية، منشأة المعارف، [١٩٧٧].
- عادل محمد عبد الله «**دراسة عاملية لبعض الجوانب المعرفية في إطار نظرية تجهيز المعلومات**» مجلة التربية بالزقازيق، العدد ١٢، السنة الخامسة، مايو [١٩٩٠].
- عاقل، فاخر، **الإبداع وتربيته**، دار العلم للملايين، بيروت، [١٩٧٥].
- عبادة، أحمد، **قدرات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام**، دار الحكمة، البحرين، [١٩٩٣].
- عبد الدايم ، عبد الله، **التربية عبر التاريخ**، بيروت ط٢، [١٩٧٥].
- عبد الدايم، عبد الله: **بحث مقارن عن الاتجاهات السائدة في الواقع التربوي في البلاد العربية**، م.ع. ت. ث.ع، تونس ، [١٩٩٣م].
- عبد الغفار، عبد السلام، يوسف محمود الشيخ، **سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة**، القاهرة، دار النهضة العربية، [١٩٦٦م].
- عبد الله النافع، **التعليم بتنمية مهارات التفكير**، [المعرفة]، الرياض، العدد ٨٣ صفر ١٤٢٣هـ .
- العتوم. عدنان وآخرون، **تنمية مهارات التفكير**. دار المسيرة ط١، [٢٠٠٧].
- عصر، حسن عبد الباري، **التفكير: مهاراته، واستراتيجيات تدريسه**، مركز الإسكندرية للكتاب، [٢٠٠١م].
- عفيفي، كمال وليد، **أثر تفاعل طريقتي التدريس المعملية. التقليدية وأسلوب التعلم على اكتساب مهارات التفكير العلمي في مادة الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير جامعة الزقازيق، فرع بنها، [١٩٩٣].
- علاء الدين كفافي، **منهاج للتفكير**، دار المهضة.

- عليان، هشام ومصلح، عدنان والدبعي، جمال و عارف، عبد الرحيم، **تخطيط المنهج وتطويره**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، [١٩٩٩].

- العيسوي، عبد الرحمن، **علم النفس التربوي**، دار المعرفة الجامعية، الأسكندرية، [١٩٨٩].

- فتحي الجروان: **تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي، [١٩٩٩م].

- فرحان إسحاق، مرعي توفيق، بلقيس أحمد: **المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة**، مؤسسة الرسالة، دار الفرقان، [١٩٨٤م].

- القذافي، رمضان محمد، **رعاية الموهوبين والمبدعين**، المكتبة الجامعية، الأسكندرية، [٢٠٠٠م].

- القطامي، نايفة، **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر، [٢٠٠١].

- القطامي، يوسف، **تفكير الأطفال، تطوره وطرق تعليمه** ، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان ١٩٩٠ .

- ليبمان، ماثيو، **المدرسة وتربية الفكر**، ترجمة إبراهيم يحيى الشهابي، وزارة الثقافة، دمشق، [١٩٩٨].

- ليبمان ماثيو، **المدرسة وتربية الفكر**، ترجمة: إبراهيم يحيى حقي، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، [١٩٩٨].

- المبيض، مأمون، **أولادنا من الطفولة إلى الشباب** - المكتب الإسلامي - بيروت، [٢٠٠١].

- مجاور، محمد صلاح الدين، والديب، فتحي، **المنهج المدرسي**، الكويت، دار القلم، [١٩٨١].

- **المجلة التربوية الكويتية**، جامعة الكويت، العدد٤٩، [١٩٩٧] والعدد ١٥٦، [١٩٩٨].

- مرتضى، سلوى، **قيمة المفاهيم العلمية والرياضية في رياض الأطفال**، جامعة دمشق، مركز التعليم المفتوح، [٢٠٠٥].

- المهيري، شيخة، عيسى سالم، **المتفوقين انهم الثروة فلنعتن بهم**، جامزة العويس، دبي، [١٩٩٨م].

- الناقة، محمود كامل، **الأسس العامة للنشاط المدرسي**، صحيفة التربية، العدد الثاني، مارس، [١٩٩٧]

- النشواتي، عبد المجيد، **علم النفس التربوي**، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، [١٩٨٦].

- النعيمي، مريم عبد الله، **صناعة الطلبة المبدعين**، مجلة المعلم العدد ١٠٠، جمعية المعلمين بدولة الإمارات العربية المتحدة، الشارقة، [٢٠٠٠م].

- هويدي، زيد، جمل، محمد جهاد، **أساليب اكتشاف الموهوبين والمتفوقين، وتنمية التفكير والإبداع**، دار الكتاب الجامعي، العين، أ.ع.م، [٢٠٠٣].

- يونس، فيصل، **قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والإبداعي**، دار النهضة العربية، القاهرة، [١٩٩٧].

المراجع الأجنبية

- Arthur,G.W: Education and work for the year 2000 choices we face U.S.A pub— by Jossay Bass, First Edition,1992.
- Gary A.Davis & Sylvia B. Rimm: EducATION OF THE GIFTED AND TALENTED
تعليم الموهوبين والمتفوقين ترجمة: عطوف محمود ياسين، المركز العربي للتعريب والترجمة والنشر، دمشق، (٢٠٠١ ص ٢٦٤).
- Per Dalin and Val D. Rust, Towards Schooling fer the twenty -first Century. London: Cassel. 1996. 184 Pages.
- Rose L.Neagley and N.Dean Evans, Handbook for Effective Curriculum Development, prentice - Hall, inc.,]1967.P.39[
- Simith,J.A.]1979[Creative Teaching Of the Social in the elementry School. 2nd edition: Ally and Bacon Inc.
- Smith,B.A.] 1979[Creative Teaching Of the Social in the Elementry 2nd edition, allyn and Bacon Inc.
- Taylor B.M]1991[an IDENTIFICATION MODEL CHILDREN AGES]4-6 [Diss. I nt 51]7[.


محمد خطاب

